

Colloque sur l'artistique

Arts plastiques, art et enseignement

**Intervention de Gilbert Pélissier, Inspecteur Général Arts Plastiques
Saint Denis, Musée d'art et d'histoire, 23 et 24 Mars 1994**

Je suis ici en tant qu'inspecteur général chargé des arts plastiques, et mon propos ne sera pas à proprement parler une intervention, c'est-à-dire une réflexion élaborée sur une question spécialement préparée pour ce colloque, mais plutôt une réflexion chemin faisant. Je viens simplement et selon ma fonction, énoncer auprès des enseignants ce qu'est aujourd'hui l'enseignement des arts plastiques dans l'enseignement général, où en est cet enseignement actuellement dans son mouvement d'évolution permanente. J'aborderai donc cette difficile et ambitieuse question de l'artistique, qui s'est faite jour depuis quelques temps, et je tenterai de la situer dans ses aspects, pédagogique, didactique, et par rapport à une histoire récente et plus ancienne. Ces divers éclairages, brefs à chaque fois, nécessairement incomplets aujourd'hui dans le cadre limité de cette prise de parole, auront pour souci d'apporter des éléments susceptibles d'éclairer la réflexion. Nous tenteront de montrer que l'actualisation de la question de l'artistique dans le langage, tout au moins celui des enseignants d'arts plastiques, n'est pas un effet de surface et que l'utilisation d'une telle terminologie révèle une évolution, sa cohérence, sa capacité à intégrer des acquisitions, en même temps qu'une tradition qui nous est particulière.

Je commence donc, directement, par ce que propose le titre du colloque l'artistique ; l'artistique comme question, comme une question encore nouvelle, mais qui est désormais posée à chacun.

Lorsqu'un enseignant d'arts plastiques dit, par exemple: je travaille l'artistique, ou ce qui m'intéresse c'est l'artistique il n'est pas évident de saisir avec justesse ce que cela signifie, ce d'autant si l'on est extérieur à cet enseignement. Ou bien l'utilisation de cette terminologie n'est pas relevée comme signifiant quelque chose de particulier, on n'en retient qu'une sorte de banalité, ou bien elle fonctionne comme un code entre initiés. Différemment, lorsque dans la conversation on fait appel à des termes tels que : art, artiste, artistique, on s'y retrouve à peu près, alors qu'avec l'artistique », si l'on s'y arrête, le sens tend à échapper. Le fait de substantiver l'adjectif artistique en ajoutant le L' crée un groupement de mots qui sonne bien à l'oreille, sans étrangeté apparente a priori, comme une expression d'usage et même quelque peu familière qui donc devrait conduire au sens d'une manière plutôt évidente. Or, le sens compréhensible au premier abord, dans l'immédiateté par une sorte de méprise produite par l'utilisation de l'adjectif bien connu artistique, devient brusquement fuyant si l'on considère ce groupement de mots, l'artistique, en essayant de savoir plus précisément à quoi il réfère. Qu'entend-on par l'artistique au-delà d'une évidence première ?

C'est dans l'enseignement des arts plastiques que se pose aujourd'hui la question, dans la mesure où l'on commence à user de cette terminologie, et dans la mesure où elle apparaît dans certains textes. Veut-on dire alors que la notion d'art, la valeur d'art, qualitativement, au-delà de l'objet d'art, au-delà de l'artiste, s'étendrait à l'enseignement lui-même, à ses modalités, aux contenus abordés, ainsi qu'au comportement de l'élève et même à celui de l'enseignant ? La substantivation de l'adjectif artistique, en offrant un référent unique qui s'actualise dans le discours, prête à cette généralisation, ou plutôt à cette extension, mais sans perdre de vue qu'il s'agit d'un double mouvement : l'article défini construit une tension où se joue simultanément la généralisation la plus grande, on vient de l'évoquer, et la particularité la plus étroite. En ce dernier sens la substantivation serait à comprendre comme une valeur nouvelle signifiant que l'on ne se suffit pas de la simple désignation institutionnelle: enseignement artistique, c'est-à-dire d'une rubrique parmi les enseignements, mais qu'avec plus d'exigence on attend qualitativement autre

chose, de plus serré et de plus pointu. Ainsi lorsque l'on dit usuellement "l'enseignement artistique" ou enseignement des arts plastiques, on parle institution, cela renvoie à une image scolaire peuplée d'exercices, on situe une place horaire dans le dispositif général des enseignements en sachant, bien entendu, que les activités auront à voir avec l'intitulé, mais rien ne garantissant que ce qui se fera puisse prétendre être artistique.

Autrement dit l'effort particulier qu'implique « l'artistique » est un travail sur l'évidence de l'intitulé : la qualité artistique de cet enseignement ne découlant pas nécessairement de sa désignation "artistique " il convient alors de faire en sorte, par un travail spécifique, que cet enseignement dit artistique soit, ou devienne, réellement artistique. C'est bien autour de ce réellement que tourne l'artistique comme question, comme tension, comme visée.

Cette idée remue bien des choses qui ne sont pas toujours bien claires pour chacun. Ne fait-elle remonter ce qui, depuis son origine, est inscrit dans l'histoire de cet enseignement qui a basculé d'une conception élitiste et culturelle d'art d'agrément à celle d'un enseignement doctrinaire et académique du dessin ; conception qui a perduré en dépit de quelques évolutions jusqu'aux années soixante ? On peut déceler à partir de cette époque, dans des discussions entre enseignants, donc d'une manière interne à ce milieu, de nouvelles antinomies, des distinctions qui se sont opérées d'une manière dichotomique, entre maîtrise technique et culture, entre décoratif et artistique, entre arts appliqués et arts plastiques, entre technicité et geste de la création, entre plastique et artistique, entre enseignement général et enseignement technique... Sans chercher à savoir ici si ces distinctions sont fondées, valides, opératoires, ou d'apport méthodologique (pour mieux réfléchir l'enseignement que l'on pratique), on ne peut s'empêcher, au-delà du débat, d'y voir un fait significatif permanent, en tous cas présent depuis une quarantaine d'années, dans lequel il est question de la position de cet enseignement par rapport à l'art dans sa dimension de création.

Que peut-on dire positivement de l'artistique, et est-ce possible d'en parler positivement, comme l'on parlerait d'un objet saisissable ou d'une programmation ? Prétendre à l'artistique, ne serait-ce qu'au titre d'une visée, supposerait au moins quelques conditions comme autant de gages permettant d'instruire un procès en légitimité -l'appartenance à un milieu- .

Ces conditions diverses signifieraient toutes qu'existe pour l'enseignant une connivence suffisamment forte avec le milieu de l'art : fréquentation des oeuvres, des artistes, des galeries, des lieux d'exposition, et qu'il manifeste goût et intérêt pour la création artistique et les questions que suscite celle-ci ; mais aussi que cet enseignant mette les élèves en situation d'oeuvrer. Alors, un tel enseignement pourrait être considéré comme une sorte de mise en écho du champ artistique et de la création artistique et pourrait être candidat à "l'artistique". Mais reconnaissons que tous ces signes extérieurs ne constituent pas une garantie.

Toutefois, si l'on poursuit selon cet abord, cultiver « l'artistique » dans l'enseignement des arts plastiques (qui se fonde nécessairement sur une pratique) serait afficher explicitement l'intention d'être au plus près de la question de l'art comprise comme création artistique, c'est-à-dire cultiver la pratique comme lieu d'émergence. Pratique ici revêt un double sens, elle est à entendre à la fois comme pratique de l'enseignement et comme pratique des élèves. Pédagogiquement, la démarche se caractériserait par la recherche de situations de travail propices à la création d'oeuvres de la part des élèves. Oeuvre, est ici à entendre d'une certaine manière, sans confondre les choses, l'élève n'étant pas socialement un artiste ni sa production une oeuvre d'art. Mais oeuvre tout de même, à considérer comme telle, dans la mesure où chaque travail d'élève n'est pas la réponse précise, attendue, anticipée par l'enseignant à une situation de travail créée par lui-même. Oeuvre donc, par ce qui échappe en tout travail d'élève (à son auteur, à l'enseignant) et le constitue comme fait unique, même s'il s'agit d'un travail modeste. Oeuvre aussi pour distinguer ce qui caractérise une démarche exploratoire, ou de projet (mieux vaut dire d'intention, dans un domaine artistique), avec engagement de l'élève dans la globalité d'une action, par rapport à ce qu'il produit dans une pédagogie de l'exercice fondée sur un découpage

de notions. Dans ce dernier cas, celui du travail conçu sur le mode de l'exercice (tel qu'il vient d'être évoqué, car il existe une autre conception des travaux de courte durée), ce qui est produit par l'élève est une réponse à l'enseignant -et non une démarche- dans un cadre défini et limité par rapport à un domaine connu. Il paraît difficile alors d'attribuer un statut d'autonomie, donc d'oeuvre, à ce type de travail qui est une réponse attendue. Dans le premier cas, qui est celui de l'hypothèse de création d'oeuvre, selon une démarche qui s'invente à partir d'une intention, retenons l'imprévisibilité, à la fois de la conduite, de la démarche et du résultat. Cette imprévisibilité, n'est pas à confondre avec un manque quelconque - manque de prévoyance, manque de réflexion...- elle est la marque d'un comportement de réceptivité et d'une sensibilité qui se manifeste par une aptitude à se saisir de trouvailles et à infléchir une direction prise, donc par un comportement actif. Il ne s'agit pas du seul épanouissement de l'élève s'exprimant sans contraintes et hors des normes mais bien d'un cheminement à visée constructive, difficile et exigeant même s'il est incertain, loin de toute fugacité.

L'imprévisibilité qui se constate, mais qui évidemment ne se programme pas, s'apparente à un accueil, et le flottement de la démarche où la décision peut se jouer à tout instant est une condition d'émergence et donc d'une possibilité d'oeuvrer au sens artistique. L'imprévisibilité du résultat, dans la forme singulière qu'il prendra, parfois loin de toute attente, parfois déroutante, est inhérente au travail d'arts plastiques si celui-ci a pour volonté de se situer sur un registre artistique. Cette surprise, et parfois cette incompréhension ou ce trouble, par rapport au résultat qui s'est fait jour, n'est-ce pas, le plus favorablement à la fois un terrain éducatif et d'enseignement, où l'on apprend à recevoir et à accueillir, mais aussi heu d'un travail sur le sens, qui est celui de l'appropriation du savoir ?

Tout résultat, quel qu'il soit, mais d'autant qu'il résistera à une identification - celle de la "bonne forme" n'est-il pas un appel à une confrontation avec d'autres oeuvres, semblables ou différentes, celles du groupe classe d'abord, mais aussi avec celles d'un monde plus large : le champ artistique avec ses oeuvres de référence significatives, proches ou lointaines dans le temps ? Cette nécessaire confrontation qui permet d'acquérir une culture artistique n'est pas à comprendre comme un complément d'un autre ordre, ni comme l'accomplissement d'une séquence d'enseignement dans laquelle la pratique artistique ne serait qu'un prétexte pour faire apprendre autre chose qui serait de l'histoire de l'art.

Il s'agit, bien différemment de la cohérence interne propre à un enseignement, conçu comme une structure d'ensemble (ou, plus concrètement comme une démarche d'ensemble) articulant plusieurs dimensions, dont celle de l'histoire ; l'histoire qui se fait jour et qui peut se construire progressivement à travers les références.

Les comportements que sollicite une telle démarche : exploration, souci de confronter ce qui a été produit pour le situer, pour en éprouver la vérité ou en rechercher l'intérêt ou la valeur, curiosité à l'égard des oeuvres de référence, outre ce qui s'apprend, ne réfèrent-ils plus profondément à une attitude que l'on appelle communément l'ouverture d'esprit, bénéfice d'un enseignement cohérent ?

La transversalité, qui dans les enseignements est à l'ordre du jour, avant que d'être ce qui permet d'établir une cohérence entre disciplines ne devrait-elle pas être ce qui permet à une discipline d'abord et en son propre sein, d'établir sa propre cohérence, tant en ce qui concerne ce qu'elle enseigne (toute discipline est composée d'enseignements) que dans sa démarche ? Mais où est l'artistique » en cela ? La démarche d'ensemble dans son aspect incertain et toujours problématique, telle qu'elle a été évoquée, en est le lieu.

L'artistique se situe en effet dans ce que la pratique entraîne : dessaisissement, non maîtrise dans la maîtrise, non savoir dans le savoir », ce qui implique la même question en définitive, qu'elle s'exprime explicitement ou non, par rapport à ce qui est fait : qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que c'est qui me surprend dans ce que j'ai fait ? Question qui, dans un même mouvement, permet de construire à partir de ce qui émerge, en tentant de donner statut et valeur

à cette chose faite par l'élève, et d'autant que celle-ci est toujours relativement imprévisible, toujours singulière, même s'il s'agit de ce que l'on appelle, parfois trop rapidement, un stéréotype (il faut voir ce qui bouge, aussi peu que ce soit, au sein d'un stéréotype, et qui paradoxalement le singularise).

Ce que la pratique dans un enseignement artistique à la capacité d'articuler d'une manière cohérente n'est pas un fait très ancien. Que l'on se souvienne des diverses fonctions ou des objectifs variables, attribuées, successivement, exclusivement ou prioritairement, au cours du temps, à l'enseignement du dessin, puis du dessin et arts plastiques et enfin aux arts plastiques. Savoir dessiner, acquérir des techniques, développer l'imagination, développer le sens de l'observation, s'exprimer, développer la créativité, se cultiver en apprenant de l'histoire de l'art...

Ce n'est guère qu'avec l'apparition de la notion de pratique », au début des années 70, dans son acception nouvelle, au sens de praxis, actualisée alors par une volonté affirmée au sein même de l'université d'une articulation pratique théorie, qu'a pu se concevoir un enseignement différent, marqué par une cohérence nouvelle, tel qu'il se pratique assez généralement aujourd'hui. Sans même savoir si la pratique et la théorie relèvent d'une "articulation", ce qui a été retenu surtout est que des aspects contradictoires puissent tenir ensemble dans un même mouvement, tel celui de la démarche de l'artiste où se conjuguent aveuglement et lucidité ; engagement, aventure dans un corps à corps avec la matière et mise à distance, questionnement sur ce qui a été fait. N'est-ce pas sur ce terrain là que se cultive l'artistique ?

Mais alors, tout autant que le résultat du travail, tout autant que les savoirs acquis, ceux qui proviennent de la pratique, ceux qui sont issus de la confrontation avec les oeuvres et qui permettent une connaissance des oeuvres significatives, des démarches d'artistes et des questions que pose la création artistique, ne faut-il considérer aussi ce que cette démarche développe et met à jour : un comportement ? Sans un certain type de comportement que l'on peut caractériser par quelques traits : curiosité, capacité à s'étonner et à étonner, à saisir ce qui est fortuit, accueil à l'égard de ce qui n'appartient pas au domaine du connu - est-il possible de conduire une démarche au sens artistique et d'oeuvrer ? Ce comportement, repérable chez les artistes, n'est-il pas possible de le développer chez les élèves ? Ne peut-on aller jusqu'à dire, qu'au fond, ce comportement artiste, dont on comprend qu'il est intrinsèquement lié à ce que l'on appelle une pratique artistique, pourrait être une acquisition majeure, et la plus spécifique, produite par un enseignement artistique dans l'enseignement secondaire ? Et prétendre, ou en tous cas en faire l'hypothèse, que cette acquisition serait ce qui réellement resterait de marquant, au-delà de savoirs factuels et de quelques traces concrètes et périssables que sont les résultats momentanés du travail des élèves, même considérés comme oeuvre ? Ce comportement qui vient d'être esquissé ne serait-il pas au fond un contenu, donc à soigneusement le distinguer comme tel, en évitant de l'assimiler à un simple registre relationnel, ou encore à une méthode ? Contenu essentiel favorisant &l'interrogation personnelle, l'expérimentation pratique, le regard sur le monde, les capacités d'expression et de création personnelle", art des nuances ** en définitive, au regard de tous les positivismes, signe même de la culture ? S'il était acquis à la fin de la scolarité obligatoire, ce comportement- artiste, alors devenant regard du citoyen participant à sa société (hors même des domaines artistiques ou des professions de l'art), regard d'accueil ouvert sur le monde, celui constitué par la culture et celui actuel toujours en devenir, regard interrogatif et appréciateur, pourrait bien être, en effet, dans le concert des disciplines la contribution majeure que peut apporter un réel enseignement artistique à la citoyenneté.

Ce que peut produire, comme effet, dans son propre champ de travail, le recours à une certaine terminologie, en l'occurrence l'artistique », n'est pas un fait inconnu. On se rappelle ce que fut, dans l'enseignement secondaire, le passage en 1972 du "dessin et arts plastiques" aux arts plastiques » dans le contexte de remise en question générale qu'a été le début des années 70. Les arts plastiques » n'étaient-ils qu'un titre nouveau donné à un enseignement déjà existant, ou un titre nouveau à un enseignement n'existant pas encore, donc à inventer ? Personne à cette époque

n'a posé la question ainsi nulle explication n'est d'abord venue, l'implicite a joué, ou plutôt a joué la force d'ébranlement que peuvent produire les mots ; les mots qui emportent.

C'est ainsi qu'arts plastiques a fonctionné comme un signal, une invitation à explorer un champ inconnu. Il appartenait alors aux enseignants, par leur travail, par leur invention de donner sens au nouvel intitulé de la discipline, et l'on peut dire que l'enseignement des arts plastiques a été, dans un premier moment, ce que les enseignants ont enseigné. Il en a été de même pour la créativité» dans les années 70. Mot magique tout d'abord, reçu comme une invitation à expérimenter, à produire des idées pour produire des idées, sans grande signification précise sinon d'être synonyme d'ouverture par l'acceptation de réponses différentes (divergentes) de la part des élèves, avant de se rationaliser dans des techniques de créativité ou de se dessécher par répétition et usure du mot.

De ces mots qui apparaissent à un certain moment, ce que l'on peut retenir c'est qu'ils suscitent un travail, ils ouvrent de nouveaux espaces d'aventure et sont un facteur d'innovation. Mais ils deviennent assez rapidement des mots sous-marin» en surgissant partout, dans les textes, dans les propos. C'est le moment du succès, où répandus ils perdent leur pouvoir de résistance ; cessant de faire buter sur leur sens ils tombent dans l'usage. Ce n'est pas (encore) le cas de l'artistique dont on peut toutefois commencer à noter quelques apparitions dans les textes. Par exemple, dans un document produit par le Centre national de l'éducation à distance, sur la didactique des arts plastiques, on peut lire: Les arts plastiques ne se laissent pas réduire à un code universellement valable, les données générales les plus partagées ne s'organisent pas pour autant en un système hiérarchisé, l'artistique ne se fabrique pas ; de même dans les nouveaux programmes du lycée : la pratique amenant à agir sur le sensible permet de donner forme aux objets de pensée, elle ouvre à des démarches d'exploration, provoque des résolutions singulières qui suscitent l'expression personnelle. Toutes ces opérations constituent la condition d'émergence, favorisant l'accès à l'artistique...

La relative opacité actuelle de l'artistique, donc de sa phase active, est encore attestée par ce colloque, par le fait qu'il existe, et donc que les auteurs en aient compris l'intérêt et l'opportunité, mais aussi par la manière dont ils l'ont intitulé. On peut remarquer, en effet, que le titre "L'artistique» est accompagné d'un sous-titre Art et Enseignement et l'on sent bien que la fonction de ce sous-titre est d'ancrer le sens incertain du titre. La fonction de ce sous-titre est aidante, dans la quête de sens qui caractérise le premier moment de la constitution d'un objet. Mais si l'on veut toujours mieux comprendre ce qu'il en est aujourd'hui en France de l'enseignement des arts plastiques dans l'enseignement secondaire, en saisir la particularité, et notamment à partir de cette question qu'est encore l'artistique, il peut être précieux de se tourner vers d'autres pays.

Ce que l'on appelle ici arts plastiques s'appelle ainsi dans certains pays, alors que dans d'autres pays l'intitulé est différent : art, éducation esthétique, art and kraft, forming... Identiques ou différents, ce à quoi renvoient ces intitulés -un enseignement- est globalement semblable. On y trouvera toujours, à proportions différentes, des activités bi et tridimensionnelles intéressant la forme, la couleur, la matière avec l'utilisation d'instruments et de matériaux plus ou moins variés, auxquels s'ajoutent, plus rarement, l'utilisation de technologies nouvelles.

Cependant au-delà de cet objet commun d'enseignement, aisément identifiable, des différences sont rapidement perceptibles, d'ordre structurel -l'organisation de cet enseignement dans l'institution- ou culturel. Mais ce n'est pas dans l'organisation de l'enseignement que les différences les plus fortes apparaissent contrairement à ce que croit l'opinion ici (qui pense que c'est toujours ailleurs, inversement à ce que pensent généralement les autres pays), la place des arts, à quelques variations près, est semblable partout, et les mieux sur certains points s'équilibrent avec les moins sur d'autres. Les différences les plus fortes sont d'ordre culturel et elles peuvent être profondes.

On s'aperçoit que la tradition culturelle de chaque pays, qui s'affirme dans le mode de vie et dans un certain nombre de traits distinctifs qui constituent des valeurs, imprègne profondément l'enseignement artistique donné. Si l'on se rend dans des pays du nord, par exemple la Norvège, on prend conscience de caractéristiques particulières que l'on ne peut manquer de relier immédiatement à la géographie du pays, à sa condition climatique qui a façonné certaines valeurs. Sans réduire à cette seule explication qui serait bien sommaire, il est frappant d'observer en milieu scolaire la très grande utilisation du bois et du textile. L'utilisation de ces matériaux, pour des réalisations diverses dans de petites activités de fabrication et de décoration, n'apparaît pas comme un simple choix de matériaux parmi d'autres, ni même comme un choix économique. On sent bien qu'à ces matériaux sont liées des valeurs traditionnelles d'environnement : protection et décor. Protection évidemment contre le froid et simultanément décor de l'habitat, vie intérieure. Vu d'ici ce que réalisent les élèves fréquemment et dans le cadre de l'enseignement artistique, paraîtrait correspondre davantage à des travaux manuels éducatifs qu'à un enseignement artistique tel que nous le concevons. On peut comprendre dès lors qu'il devient périlleux de juger un peu trop rapidement au risque d'exprimer un point de vue normatif. La comparaison, dans ce cas, permet tout au plus de mieux situer ce que l'on fait soi-même

Précisément, l'artistique signale une particularité française dans le domaine du visible. Elle s'inscrit dans une tradition culturelle dont on peut situer l'origine à la création de l'Académie royale de peinture et de sculpture, en 1648. En substituant un cadre nouveau au cadre corporatif antérieur, qui organisait les métiers artisanaux tels peinture et sculpture, l'Académie a permis l'accès de ces métiers à un statut traditionnellement réservé aux arts libéraux» (grammaire, dialectique et rhétorique, arithmétique, géométrie, astronomie, musique). Ce passage de l'artisanat - des arts mécaniques aux beaux-arts est aussi celui qui a permis que s'effectue le passage de l'artisan à l'artiste. Notons qu'à l'époque n'existait pas le substantif artiste susceptible de s'appliquer à une catégorie définie de personnes. Ce n'est qu'à partir de ce moment, avec le constat d'un vide terminologique, qu'apparaîtra le substantif artiste, qui peu à peu s'imposera dans le vocabulaire, en même temps que s'affirmera une nouvelle identité de ces artistes, généralement à partir de la peinture. Et ce n'est qu'au début du XIXème qu'apparaîtra à son tour dans les dictionnaires l'adjectif artistique.

Tout au long du XVIIIème siècle, cette recherche de l'identité de l'artiste » se vérifie par de nouvelles définitions dans les dictionnaires de langue, par la définition de catégories ou de genres, par des polémiques dans les gazettes sur le terme artiste. Ce travail, en même temps qu'un élargissement du champ, montre progressivement que commence aussi à s'effectuer une autonomisation de l'art de peindre par rapport à l'exercice professionnel artisanal de la peinture selon le statut antérieur. Eloge du beau contre l'utile, de l'imagination, refus de règles imposées, se font jour traduisant un comportement nouveau, celui de l'artiste, bien différent de celui de l'artisan, du peintre.

L'académie, en élevant les praticiens au niveau du monde cultivé a produit un intérêt chez ce dernier qui s'est traduit par une transformation du statut des images. Et au sein des arts de l'image, c'est la peinture qui a joué un rôle prédominant. L'analyse d'oeuvres a été favorisée par des conférences académiques dans les années 1660, des jugements de goût se sont ainsi exercés, avec prises de positions et polémiques. L'intérêt pour la peinture, pour la question de l'art dans la peinture, s'est développé et les Salons de peinture, ultérieurement dans les années 1730, confirmeront cet intérêt grandissant. La critique d'art, nouveau genre littéraire, permettra de toucher un public plus nombreux et de créer un rapport à l'art encore inédit. Ce mouvement sera confirmé, un siècle plus tard, par le grand essor de la critique d'art qui marquera l'activité culturelle de la société. Si la technique picturale, le savoir-faire imitatif du peintre a toujours fasciné une partie du public qui se rendait au salon », on n'oubliera pas que se formait aussi le goût et le jugement d' une autre partie du public davantage sensible à la composition, à la manière de représenter. Ce qui s'est joué progressivement, selon des positions et des approches

spécifiques, chez le peintre, chez le critique et le public, c'est au fond la question de la représentation, ce par quoi au-delà du référent, de l'aspect imitatif la peinture devient art de peindre.

En conséquence, ne faut-il pas s'étonner que les valeurs qui se sont constituées autour de la peinture aient construit un univers de comportement, de sensibilité, particuliers, qui continue encore de nos jours de spécifier un certain type de rapport à l'art (élargi au-delà de la peinture, étant donné que les catégories artistiques traditionnelles, dans les arts de l'image dominés par la peinture, ont eu tendance à s'estomper et à faire place à de nouvelles catégories). Après une longue phase de somnolence académique dans l'enseignement secondaire, un comportement d'intérêt à l'égard des oeuvres d'art et à la création artistique, semble bien s'être réveillé vers la fin des années 60. Les institutions, à la faveur d'une remise en question générale qui a animé la société, ont pris le relais dans le sens d'une politique de développement culturel. Et aujourd'hui on ne pourrait pas comprendre ce qu'est l'enseignement des arts plastiques (donc, ce qu'est devenu l'ancien dessin et arts plastiques, sa profonde transformation, ses objectifs et sa finalité sans un certain nombre de faits qui ont construit un nouveau paysage culturel. C'est dans ce cadre que l'on peut retrouver des éléments caractéristiques d'une tradition en arts plastiques, celle d'un vif intérêt pour la question de l'art, pour la critique, pour ce qui est art dans l'oeuvre dite d'art et, pour la question plus nouvelle qui nous intéresse ici ce qui est artistique dans l'enseignement dit de l'art.

Le Colloque d'Amiens -toujours cité- qui s'est tenu en 1968*, peut effectivement être considéré comme un point de départ significatif pour ce parcours d'une trentaine d'années qui nous conduit à réfléchir aujourd'hui sur l'artistique. Dans le thème général de l'ouverture de l'école, qui a animé les réflexions de ce colloque, on peut retenir une revendication d'ouverture à l'art vivant et d'une éducation artistique contribuant à la formation de la personne par le moyen de l'art. Ce message ne sera pas oublié, et même n'est-ce à la lumière de ce message que l'on peut relire la plupart des créations institutionnelles qui se sont effectuées depuis ?

L'une des premières réponses n'a-t-elle pas été la création d'un enseignement universitaire en arts plastiques, en 1969 ? Réponse significative, par la distance prise à l'égard du système, devenu fermé, des beaux-arts, et par la prise en compte, à la fois de savoirs nouveaux avec une ouverture à la diversité de la création artistique contemporaine, selon une conception originale alors qui était d'articuler pratique et théorie. A suivi, avec cohérence, en 1972, la création de l'enseignement des arts plastiques dans le secondaire, avec formation des enseignants à l'université. Dans un lieu différent, à l'éducation nationale, la création d'une Mission d'action culturelle en milieu scolaire le 31 janvier 1977**, a été l'occasion pour ses auteurs de formulations particulièrement fortes pour exprimer la direction et le sens d'une politique culturelle en direction des scolaires, où l'on peut relever, là aussi et toujours par rapport à l'idée d'ouverture, une réponse aux demandes du Colloque d'Amiens : compréhension du monde qui nous entoure ; ouvrir à l'art vivant, et pour cela créer les conditions de base du public de demain , ce qui devient dès lors une préoccupation dans le sens de la formation d'un citoyen tolérant ayant la possibilité de s'exprimer et de créer (...) avec sa singularité personnelle, tout cela permettant à chacun de se situer afin de comprendre le monde pour pouvoir éventuellement contribuer à sa transformation . En ce sens il est précisé que l'on ne peut se satisfaire de l'écart qui se creuse dangereusement entre le créateur contemporain et son public (Cette question d'ailleurs, dépasse le simple cadre de l'école : Le divorce entre l'art contemporain et son public devient une affaire d'état, L'art contemporain, Anne COQUEL) si bien qu'il devient nécessaire d'inventer une didactique de l'art contemporain. Cette incitation ne se formulait pas dans le vide, l'enseignement des arts plastiques commençait à travailler précisément en ce sens vers la fin de cette même décennie. Après une période de créativité (sur le mode: à bas les modèles, à bas les références) un recentrage s'amorçait en direction du champ artistique, des oeuvres, des références en général. Ce recentrage a été explicitement formulé et dynamisé par l'inspection peu après le milieu de la décennie 80. On peut

donc comprendre que l'appel à une didactique de l'art contemporain ait trouvé un écho très fort, et une réalité, dans l'enseignement des arts plastiques dans la mesure où l'éducation artistique, pour reprendre la terminologie du Colloque d'Amiens, a toujours été comprise comme une lente construction du savoir qui demande quatre années au collège dans le cadre d'un enseignement régulier et obligatoire. Savoir qui nécessite d'inventer à travers les oeuvres ou les démarches d'artistes, ce qui peut être appris et qui peut avoir valeur au-delà du caractère nécessairement contingent de l'objet considéré.

Remarquons que l'insistance portée à l'art contemporain, a pu irriter certains, comme s'il s'agissait par ce fait d'une prise de parti pour l'art moderne et actuel contre l'histoire. C'est un faux problème et cela doublement. Il ne faudrait pas perdre de vue qu'il s'agit en arts plastiques d'une pratique artistique et que celle-ci a une valeur formatrice en elle-même. Que l'on considère donc, en premier lieu, tel que nous l'avons abordé plus haut, que la pratique artistique n'est pas simplement, ou exclusivement, instrumentale au service d'autres savoirs. En second lieu, lorsqu'elle est considérée sous son aspect instrumental (en permettant d'acquérir des savoirs qui ne relèvent pas spécifiquement d'elle-même, du travail pratique, du corps à corps avec la matière), par exemple des savoirs de type culturel, il serait inexact de croire à un parti pris moderniste, en reconnaissant toutefois que l'art contemporain constitue un point d'appui très dominant.

La question est celle-ci : est-il possible qu'une pratique puisse être autre que celle de l'époque où vivent les élèves, et que par conséquent la recherche d'articulation ne se fasse le plus favorablement avec les oeuvres qui entretiennent une meilleure proximité avec cette pratique ? N'est-ce pas ainsi, par l'intérêt suscité, par une curiosité développée à l'égard d'oeuvres contemporaines et à l'égard de la création artistique, établir un pont pour un voyage à travers d'autres oeuvres, les oeuvres de toutes les époques ? Sans compter que ce voyage n'est pas à renvoyer à des lendemains lointains. L'oeuvre significative d'une époque passée peut être sollicitée directement immédiatement, sans restriction, de la même manière qu'une oeuvre contemporaine. L'idée à retenir est la pertinence à établir entre oeuvre d'élève et oeuvre d'art de référence. Si des élèves viennent de réaliser un collage ou un assemblage avec divers matériaux ou menus objets il paraît plus évident de faire appel à quelques oeuvres d'un artiste tel que Kurt SCHWITTERS, par exemple, qu'à des oeuvres de GIORGIONE ou de BOTICELLI (encore que tout soit à examiner cas par cas).

Retenons encore, toujours dans le texte inaugural de la Mission d'action culturelle en milieu scolaire et par rapport à la question de l'artistique qui nous occupe, la citation de Georges Braque L'art est fait pour troubler, non pour rassurer . Le propos n'est-il lui-même troublant d'admettre au sein de l'école -fait peu commun et même audacieux- ce qui est de nature à troubler les élèves ? Peut-on, en effet, parler d'art, de démarche artistique, de pratique artistique, d'enseignement artistique, si justement ne se conçoit et ne se pratique un enseignement par lequel dans lequel puisse se manifester une incertitude par rapport à la chose faite (ce qui n'exclut nullement la satisfaction), et s'éprouver un sentiment de trouble (par ce qui échappe, par la difficulté d'identification et de jugement) ? Mais à condition, s'agissant de l'institution scolaire, que le doute soit fertile, que l'étonnement soit heuristique, et donc de ne pas en rester à une situation déroutante et déstabilisatrice, ce qu'exprime encore le texte cité: ce trouble ne doit pas se traduire par un rejet né de l'incompréhension. L'institution scolaire ne peut se satisfaire de l'écart qui se creuse dangereusement entre le créateur contemporain et son public et, ajoutons aujourd'hui, tout autant qu'à l'égard des oeuvres du passé. En ce sens, semblable à la démarche singulière de l'artiste qui obstinément se pose toujours la question de ce qu'il fait. Et pour répondre à cet objectif qui est de combattre l'a priori du rejet, l'élève est conduit, à faire, à s'interroger sur ce qu'il a fait, à le situer et donc à construire sa culture artistique tout au long d'un parcours qui dure, ainsi que nous l'avons rappelé plus haut, quatre ans au seul collège. Il ne s'agit donc pas seulement de produire des rencontres fugaces avec l'art, dont on sait que sans reprises, sans articulation à un projet global qui est celui d'un enseignement, ce que peuvent produire ces

rencontres occasionnelles fond comme neige au soleil. La rencontre avec l'art, avec les démarches artistiques, est d'abord le fait de l'école, au sein même de l'école, et c'est le devoir de tout enseignant d'arts plastiques -enseignant spécialisé- de concevoir son enseignement selon cet esprit, sur un registre artistique, en sachant le fertiliser -mais alors- par des rencontres, et notamment en facilitant le contact direct avec les oeuvres (ce qui n'est pas l'image des oeuvres), ainsi que le contact avec des artistes reconnus comme tels, qui offrent aux élèves l'exemple vivant et concret de ce qu'est la singularité d'une démarche.

Avec cette citation de Braque portée par la parole ministérielle n'était-ce pas surtout introduire à l'école la dimension artistique de l'art dans sa force d'interpellation ? Ce fait radicalement nouveau, demandait nécessairement en réponse une réflexion novatrice et l'invention d'un enseignement approprié ? C'est ainsi que l'on peut mieux comprendre l'injonction, déjà citée, d'aller vers une didactique de l'art contemporain, et c'est ainsi aussi que l'on peut mieux trouver sens à la profonde évolution de l'enseignement des arts plastiques déjà entreprise depuis le début des années 70, et qui depuis construit sa didactique au sein de laquelle se travaille aujourd'hui la question de l'artistique.

* Colloque d'Amiens: Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique. Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du Colloque d'Amiens. Mars 1968, Paris Dunod 1969

** L'action culturelle en milieu scolaire: Courrier de l'Education n° 46 du 28 février 1977