

Entrevue avec Gilbert Pélissier

Propos recueillis par Christine Faucher

Gilbert Pélissier est Inspecteur général honoraire, il a été doyen de sa discipline et doyen du groupe des enseignements artistiques au ministère de l'éducation nationale en France. Il s'est fait connaître par ses nombreuses publications, participations à des séminaires, colloques et congrès dont celui, tenu à Montréal en 1993, par l'association internationale pour l'éducation artistique (INSEA) où il fut reçu en tant que conférencier d'honneur.

Il a enseigné à tous les niveaux et a exercé la fonction de conseiller pédagogique de 1970 à 1982. En 1979 il était codirecteur du Centre de formation pédagogique de Paris pour les arts plastiques et de 1981 à 1983 directeur de formation des professeurs d'arts plastiques de la côte d'Ivoire. De 1977 à 1980 il a effectué une recherche auprès de la Direction des Lycées portant sur la relation langage-perception et de 1978 à 1982 il a participé, en tant que responsable d'une équipe en arts plastiques, à la recherche nationale sur l'interdisciplinarité à l'*Institut national de la recherche pédagogique*.

Parallèlement à ces activités M. Pélissier a collaboré plusieurs années à la revue *Actualité des arts plastiques*¹

Avant d'être nommé inspecteur pédagogique puis inspecteur général il est chargé de mission ministérielle en 1982 à la mission des enseignements artistiques au ministère de l'éducation nationale². C'est dans ce cadre notamment qu'il propose et qu'il participe à la mise en place des premiers *Ateliers de pratiques artistiques*, lesquels constituent une innovation remarquable.

C. F.

En France, après la décennie 60, avec l'essor de la créativité la tendance était : « à bas les références, à bas les modèles » et « nous sommes tous des artistes ». Comment décrieriez-vous cette période importante et, plus tard, quelles ont été les raisons de l'orientation que vous avez donné à l'enseignement des arts ?

¹ Centre national de documentation pédagogique.

² Cette mission avait pour but de veiller à ce que les enseignements artistiques soient réellement assurés dans tous les établissements scolaires, de les *rénover* et de les *diversifier*.

Gilbert Pélissier

Pour bien comprendre l'orientation qu'il m'a été possible de donner à l'enseignement des arts plastiques en France, dès lors que j'en ai eu la responsabilité en tant qu'inspecteur général en 1987 (de 1987 à 1997) il me paraît nécessaire, en retenant seulement certains traits essentiels, de rappeler quelques faits à partir de la créativité comme phénomène

1. La créativité en 70

La créativité, telle une vague puissante, a déferlé en France au tout début des années soixante dix et notamment a fait irruption dans l'enseignement des arts plastiques avec d'autant plus de force qu'elle s'est située dans la foulée des « événements de 68 »³, véritable révolution culturelle. La mise en question globale de la société s'est effectuée dans le sens de la libération des mœurs, de l'hédonisme et de l'individualisme le plus affirmé. Ceci sur toile de fond constituée par l'abandon de la tradition et des valeurs jusqu'alors considérées comme telles. Parmi les graffitis qui fleurissaient sur les murs en 68, le plus célèbre, le plus illustratif de cet esprit libertaire a été : « Il est interdit d'interdire ». Mais aussi, par ces mêmes graffitis les perspectives culturelles étaient annoncées : « A bas les références, à bas les modèles ». Il y fut répondu, un peu plus tard, au début des années 70, par le slogan : « Nous sommes tous des poètes, nous sommes tous des artistes » qu'illustrait parfaitement, par exemple, l'*Atelier des enfants* du Centre Pompidou⁴. Toutes ces formulations qui se complétaient en parfaite cohérence, signifiaient d'une manière exemplaire l'idéologie de cette époque : l'expression personnelle comme valeur nouvelle. On en connaît les conséquences : l'indistinction dans un espace social où s'estompent et disparaissent les catégories, les hiérarchies, où s'affaissent les contenus au profit du comportement, où créatif se confond avec créateur et amateur avec professionnel. Les écoles d'art ne savaient plus quoi enseigner, à commencer par la première d'entre elle, l'École nationale supérieure des beaux-arts (le savent-elles aujourd'hui ?). Il est vrai que l'intention était autre et se voulait positive, libératrice, il s'agissait d'un encouragement à l'inventivité de chacun afin d'exister pleinement en tant qu'individu. On peut considérer aussi ce radicalisme comme un

³ Déclenchés par les étudiants

⁴ Véritable vitrine de la politique culturelle en direction des jeunes.

moment nécessaire pour effectuer une mue. Néanmoins, depuis cette époque l'auto proclamation artistique est devenu un fait banal.

2. La créativité et les arts plastiques

En ce qui concerne plus spécifiquement l'enseignement des arts plastiques, la créativité a été, positivement, le moteur du changement. Elle a permis de libérer les arts plastiques de l'académisme en ouvrant à la *diversité*. C'en était fini au début des années 70 de la réponse unique à une question, à un sujet proposé, à la soumission à *un* modèle et d'ailleurs à tous les modèles. L'art lui-même était suspecté d'être « officiel » et « bourgeois ». C'est en fonction de ce rejet, en abandonnant l'académisme, survivance du système dépassé des beaux-arts, que la transformation de l'enseignement des arts plastiques s'est effectuée selon *une conception culturelle étendue à la société elle-même comme référence*. L'investigation du réel a été la nouvelle motivation en portant intérêt à l'environnement, aux signes sociaux, aux comportements, en utilisant l'image et en expérimentant toutes sortes de matériaux. De nouvelles formes didactiques et pédagogiques se sont développées prenant en compte *l'élève individuel*, favorisant *sa démarche personnelle*. Et surtout, *l'expression de l'élève* est devenue une question centrale, privilégiée, au détriment de la technicité et du savoir-faire d'autrefois. Cet enseignement s'est ainsi trouvé en accord avec les aspirations sociales d'un monde nouveau. Tout cela, c'est l'aspect qui est apparu immédiatement positif.

Cette période fertile de déconstruction-construction, je l'ai particulièrement vécue avec engagement ce qui a donné lieu pour ma part à des innovations pédagogiques avec notamment *l'enseignement en proposition*. Je situe cette période active de 1970 à 1975, au plus. Ce fut ce que j'appelle la période de *créativité historique*.

Pourquoi « historique » ? Parce que progressivement, après les premières années de la décennie 70, la créativité a perdu sa force de déconstruction-construction. Elle s'est institutionnalisée. En d'autres termes, selon un processus économique, elle s'est sédimentée en faisant partie des savoirs et des comportements usuels. Elle n'était plus révolutionnaire en devenant une *créativité intégrée* à la pratique enseignante. Cela

signifiait pour les enseignants que, tout au moins, leur seuil de tolérance par rapport aux travaux d'élèves s'était élargi dans le sens où ils n'attendaient plus une réponse conforme pour un travail proposé, la diversité de réponses était admise comme une liberté légitime. Le mot « créativité » a joui alors d'un grand succès, il était en permanence invoqué en paroles et dans les écrits, c'était un mot « sous-marin »⁵ surgissant partout, mais banalisé, utilisé comme une sorte de mot de passe qualifiant même des situations pour lesquelles il était inapproprié.

C'est ainsi que d'une *créativité historique* venant bouleverser une situation antérieure, on est passé à une *créativité intégrée* à la pratique enseignante. La créativité est alors devenue une valeur dominante de comportement pédagogique, tout autant méthode que contenu, et malheur à celui qui se serait élevé pour émettre la moindre critique à son égard. Ainsi a régné, d'une manière douce, une *idéologie de la créativité* qui, comme toute idéologie, est une paresse de l'intelligence, c'est le moment où la pensée ne pense plus l'objet dont il est question mais le récite, où les mots sont employés déconnectés de leur force interrogative.

3. L'idéologie de l'expression

Ce qui n'était pas perçu par les enseignants eux-mêmes, enivrés par cette nouvelle liberté, ce sont les conséquences de la diversité généralisée considérée pour elle-même.

S'agissant des travaux d'élèves, par exemple, tous différents, ils étaient tous jugés intéressants du fait qu'ils témoignaient d'un point de vue individuel. Les jugements de valeurs ou de nature esthétique étaient refusés et l'idée même d'apprécier en fonction de certains critères paraissait secondaire au bénéfice de *l'expression*⁶. L'expression, est probablement le point le plus éclairant de l'idéologie culturelle concernant, au-delà de l'école, la société dans sa globalité. Société à l'âge post-moderne caractérisé précisément par *l'information et l'expression*. Tout le monde s'exprime et tout devient culture selon une conception ethnologique de la culture. C'est une « profusion d'expression dans tous les domaines et il n'est bientôt plus une seule activité qui ne soit affublée du label

⁵ Expression utilisée par Marcelin PLEYNET, *L'enseignement de la peinture*, Le Seuil, 1971

⁶ Je ne veux pas aborder dans cette courte réponse l'importante et délicate question de l'évaluation dans l'enseignement des arts qui dans certains pays a tourné au désastre par une lourde machinerie formaliste.

culturel »⁷, inflation d'autant plus importante dans un domaine artistique où toute activité a prétention artistique, à moins que ce ne soit l'art qui ne se dissolvent dans la moindre activité. Le champ artistique lui-même n'est d'ailleurs plus seulement « à contour flou », selon Bernard Teyssède⁸, il devient illimité par toutes sortes de pratiques et de domaines nouveaux. La conséquence c'est que, tel que le formule le philosophe Gilles Lipovetsky : « plus ça s'exprime, plus il n'y a rien à dire, plus la subjectivité est sollicitée... personne au fond n'est intéressé par cette profusion d'expression, à une exception non négligeable il est vrai : l'émetteur ou le créateur lui-même. C'est précisément cela le narcissisme, l'expression à tout va, la primauté de l'acte de communication sur la nature du communiqué, l'indifférence aux contenus ». ⁹ McLuhan avait déjà prévenu.

4. L'orientation des arts plastiques

Ce court développement est évidemment réducteur, mais aussi il pourrait sembler que je réprouve ce qui s'est passé à partir de 70. Ce n'est pas le cas. Je considère cette période des années 70 très fertile. Cependant, et avec le recul, lors de ma prise de fonction en 87, il s'agissait, selon mon point de vue, de capitaliser les acquis des transformations profondes effectuées par les arts plastiques (on a même parlé de « révolution ») en tenant compte des critiques qu'il était désormais possible de formuler.

Il n'était donc pas question de renoncer aux apports de la créativité et des transformations que celle-ci avait produites, pas plus qu'il n'était question de museler l'expression des élèves, mais de donner sens à tout cela. J'avais compris que produire des idées pour produire des idées à partir de n'importe quelle « incitation », « stimulation » ou « proposition » de travail, telle une mise en abyme, n'était pas une fin en soi. Cela manquait de sens par *défaut d'articulations*, tout comme un astre qui tourne sur lui-même dans le vide sidéral. Espace de folie. Vide de contenus. Telle était la question.

⁷ Gilles LIPOVETSKY, *L'ère du vide*, Gallimard, 1983

⁸ Premier directeur de l'UFR d'arts plastiques à l'université Paris I (Panthéon-Sorbonne) créée en 1969. Citation in *La réflexion sur l'art*, Les sciences humaines et l'œuvre d'art. Ed. La connaissance, Bruxelles.

⁹ id. LIPOVETSKY, c'est nous qui soulignons

J'ai donc agi pour ancrer cet enseignement, en le ramenant à un champ de référence légitime à savoir le champ artistique, celui des œuvres d'art et des démarches d'artistes à partir duquel s'élaborent les contenus disciplinaires. C'est par cette articulation que l'enseignement donné peut, à juste titre, être qualifié d' « enseignement artistique ». Ma préoccupation était d'éviter une dérive vers une sorte d'animation culturelle se résumant à des activités créatives.

Je ne peux décrire ici la pédagogie et la didactique qui se sont inventées. Je peux simplement indiquer qu'il était nécessaire que les activités proposées prennent statut d'enseignement, précisément par une articulation avec ce qui leur donnait sens : les œuvres d'art et les questions que suscitent les œuvres ou, en d'autres termes, les contenus plastico-artistiques qu'elles permettent de rencontrer et de verbaliser. La force de la rénovation de cet enseignement tenait à ceci : c'est que la pratique plastique ne se résumait plus au seul faire, tel que c'était le cas autrefois, mais dans une articulation entre le faire et le dire, selon une conception de « pratique-théorie ». C'est ce qui permet à l'élève d'avoir un regard sur ce qu'il a fait et par réflexibilité de prendre conscience de sa démarche, de situer son travail par rapport à des références, de trouver des ponts qui lui permettent d'inscrire son travail dans « le réel », c'est-à-dire dans un espace social afin de pas en rester au seul « imaginaire » et à la seule spontanéité.

En ce sens, l'orientation que je souhaitais donner se situait dans la distinction ou le conflit : enseignement/animation. Soit une conception des arts plastiques en tant qu'enseignement général au sein des autres enseignements ou bien un glissement progressif vers une activité culturelle - au sein de multiples autres activités culturelles - devenant tôt ou tard optionnelle et conduite par des enseignants non-spécialistes, sinon très peu formés, appuyés selon le cas par des intervenants extérieurs (ce dernier scénario demeure toujours en France une possibilité – ou une menace - latente ou probable)

Il est clair que j'ai pris le parti de l'enseignement¹⁰.

Pour qu'un enseignement soit digne du nom d'enseignement, il faut deux choses : qu'il existe comme discipline et qu'il soit bien institutionnalisé. L'une, l'institutionnalisation,

¹⁰ Ce qui n'exclut pas une articulation avec des activités complémentaires venant s'ajouter à l'enseignement, type ateliers et interventions d'artistes

ne posait aucun problème pour les arts plastiques : formation universitaire des enseignants, concours nationaux de recrutement, corps d'inspection, enseignement des arts plastiques obligatoire, programmes. L'autre, l'existence comme discipline nécessite un champ de référence (dit scientifique) sans lequel pas de contenus disciplinaires validés donnant lieu à un enseignement reconnu (Existerait-il un exercice de la médecine s'il n'y avait pas une science médicale ?). Il importait donc d'affirmer ce champ de référence et d'en témoigner dans l'exercice de l'enseignement et d'autant plus que cet enseignement ayant rompu avec l'académisme se trouvait à cette époque en état de lévitation et en risquant de dériver en tous sens. Ce champ de référence a été – et demeure- l'art contemporain et actuel sans se priver toutefois des références des époques antérieures. Un champ de référence (c'est vrai pour toutes les disciplines) c'est celui des savoirs disponibles, mais toujours réactualisés, ainsi que les savoirs nouveaux issus de la recherche. Pour les arts plastiques il faut bien considérer que le champ de référence ce sont à la base les œuvres d'art, lieu d'émergence des pratiques nouvelles et de l'élaboration des savoirs. Cette évidence paraissait avoir échappé. A vrai dire, elle avait échappé depuis fort longtemps, sinon depuis toujours, dans la mesure où l'enseignement académique n'enseignait qu'un formalisme plasticien coupé de la réalité des œuvres et surtout de « l'art vivant » (un enseignement de notions intemporelles, invariables et désincarnées : équilibre - déséquilibre, statique – dynamique, rythme, etc. jusqu'à la nuit des temps).

Voilà en résumé l'orientation que j'ai voulu donner à l'enseignement des arts plastiques et les raisons qui m'ont déterminé à le faire à un certain moment, dans un cadre ministériel régi par des textes et des obligations mais qui laisse cependant à l'inspecteur général une latitude pour donner sens à la discipline qu'il représente. C'est à mon sens le rôle essentiel de l'inspecteur général. Mais cette orientation motivée par la situation décrite, celle d'une période, n'est pas à considérer comme un fait acquis définitivement, ni même pour une longue durée. Orienter est un travail permanent comme celui d'un marin à la barre, sauf qu'en certains moments de l'histoire de grandes secousses se produisent nécessitant des changements de cap et des prises de positions plus décisives. C'est par rapport à une redistribution des choses sous l'effet d'enjeux nouveaux qui

traversent la société que l'orientation se pose comme un ajustement. Ce fut le cas après 70.

Cet effort d'orientation s'est accompli, je le pense¹¹. Le corps enseignant a remarquablement suivi en inventant des situations d'apprentissages en relation avec les œuvres d'art. Les rapports d'inspection des années 90 en témoignent¹². Du même coup, outre ce que représente et ce qu'apporte la pratique elle-même, les élèves pouvaient ainsi acquérir progressivement la base d'une culture artistique, un socle, à partir duquel leur curiosité et leur intérêt pour la création artistique et les œuvres d'art pouvaient favorablement se développer

5. Le visuel et la culture visuelle

Mais depuis, un nouvel objet a émergé, en France et probablement ailleurs et qui, tel que les plaques tectoniques, se fait place en écartant lentement mais sûrement ce qui gêne sa montée en force : « le visuel ».

C'est ainsi que les arts plastiques sont regroupés sous un même intitulé, « les arts visuels »¹³, avec le cinéma et la photographie. La cohabitation entre ces arts légitimes n'est pas un problème et l'on peut trouver justifiée, en tous cas pratique, cette présentation si ce n'est qu'elle induit un sens. Remarquons que le cinéma et la photographie relèvent d'une technologie de production mécanique de l'image ce qui n'est pas le cas obligé des arts plastiques, bien qu'aujourd'hui dans les pratiques de cet enseignement n'existent pas de cloisons étanches à l'égard des deux autres arts cités. Cependant, dans ce regroupement, les arts plastiques sont insidieusement poussés à se considérer sous l'angle préférentiel, moderniste, des technologies de l'image. Ainsi

¹¹ Extrait du Bulletin Officiel de l'Education Nationale , BOEN n° 38 du 20 octobre 1994 « *Aujourd'hui il n'est guère d'enseignants d'arts plastiques qui n'inventent leur enseignement sans que celui-ci d'une manière plus ou moins directe n'établisse de liens avec telle œuvre, tel artiste, ou telle période artistiques* »

¹² « Sur 207 rapports d'inspection en 1994, 200 références artistiques ont été sollicitées par les enseignants, dont 133 artistes différents... » (in Rapport d'un stage national « L'artistique et les références artistiques dans les pratiques d'enseignement », Paris 1995)

¹³ Dans le primaire, plus vulnérable. Le secondaire a échappé pour l'instant à cet intitulé malencontreux pour des difficultés, semble-t-il, juridiques relatives notamment aux concours.

associées par le fait du médium, ces trois formes d'art sont assignées à répondre à la notion de « visuel ». Un intitulé, en effet, ne se contente pas de désigner, il signifie. Or le « visuel » n'est pas le « visible ». Le « visuel » se situe dans un rapport à la vision, il relève d'une optique et n'est pas à confondre avec l'esthétique du « visible » dans sa puissance de dispositif de représentation où joue le non-visible. Le déplacement s'effectue en direction du monde communicationnel, de la circulation des images, de la fluidité sans reste où domine en son cœur la télévision, médium exemplaire d'un nouveau mode de visibilité en tant que vecteur universel d'un espace du commun tout autant qu'espace commun. Espace dans lequel se dissolvent les identités en même temps que devient diffuse la notion d'art. Mais ce n'est pas le médium lui-même qui est en question dans la production mécanique des images, numériques ou autres, car ce serait croire avec illusion qu'à partir de propriétés techniques peuvent se déduire des propriétés artistiques. La photographie, par exemple, ne s'est pas constituée comme art en raison de sa nature technique. La nouveauté d'un médium n'est pas la condition de la présence de l'art. Le médium est ce que l'on en fait.

Ce qui est en question est l'idéologie moderniste que suppose « le visuel » dans lequel l'art, produit de consommation assimilé à un médium, se dissout dans une visibilité étendue à tout et labellisée de « culture visuelle ». Et cette « culture visuelle » n'est pas à prendre pour une « culture artistique »

Nous retrouvons à nouveau, mais sur une scène différente de celle des années 70, celle actuelle de la mondialisation, la fusion de l'art et de l'ordinaire de la vie selon la conception d'une « culture visuelle » à l'échelle de la société, et plus largement mondiale. A cet égard et toujours à propos du visuel dont on ne peut séparer les modes de productions des modes de diffusions pour un public de masse, il n'est pas hors sujet d'évoquer la question des « biens culturels » et de « l'exception française ».¹⁴ La menace bien perçue de la marchandisation de la culture dans la fluidité des échanges mondiaux et concurrentiels a provoqué en France « l'exception culturelle ». A savoir que la culture était porteuse d'identité, de valeurs et de sens et qu'elle n'était pas une marchandise et

¹⁴ L'industrie du cinéma, mais surtout le cinéma comme art est au centre de la question bien que celle-ci excède le cinéma et touche à toutes les formes d'arts et de cultures.

qu'à ce titre elle ne pouvait pas entrer dans les discussions de l'Organisation Mondiale du Commerce. Cette rébellion française vient de produire ses effets. La France trouve maintenant à ses côtés le Canada « très actif », la Russie, la Chine, le Brésil, le Mexique, l'Inde et bien d'autres pays pour soutenir la thèse de l'exception culturelle. Une convention internationale, qui doit être adoptée en octobre 2005 lors de la conférence générale de l'UNESCO, veut exclure les biens culturels des débats de l'O.M.C. (ce que refusent les États-unis).

Quoi qu'il en soit, sans nul doute, dans un futur plus ou moins immédiat, s'effectueront de nouvelles redistributions, s'élaboreront de nouvelles valeurs au sein desquelles se rejouera ou se diluera le concept d'art par rapport à une « culture visuelle » à contenus indéterminés, ce qui, bien entendu, sera de nature à reconfigurer l'enseignement artistique scolaire. Cette nouvelle idéologie aura ses boy-scouts et ses résistants.

Quelle orientation possible (mais ce n'est plus de mon ressort) ? Cela vaudrait bien une discussion ?

Certainement ! la « culture visuelle » étant une nouvelle donne sur laquelle il est important de réfléchir. Par ailleurs vous disiez que, pour notre discipline, « le champ de référence ce sont à la base les œuvres d'art, lieu d'émergence des pratiques nouvelles ». Cela nous ramène en 1982 moment où vous étiez chargé de mission ministérielle ¹⁵ Quel était le but de cette mission ? Dans ce cadre notamment, vous avez proposé et participé à la mise en place les ateliers de pratiques artistiques. En quoi consistent-ils exactement et qu'est-ce qui vous a amené à une telle innovation ?

Comment ont été créés institutionnellement les Ateliers d'arts plastiques

La gauche arrivée au pouvoir en 1982 a développé une politique d'accompagnement culturel des enseignements artistiques et a voulu faire un geste pour ces derniers qui connaissaient un déficit en heures d'enseignement (surtout la musique). Une mission ministérielle pour les enseignements artistiques a été créée. On m'a proposé d'y participer en tant que chargé de mission pour les arts plastiques et on m'a demandé aussi

¹⁵ Chargé de mission ministérielle à la mission des enseignements artistiques au ministère de l'éducation nationale.

ce que je proposais. Je savais quelles étaient les contraintes. Il était impossible de doubler les heures pour des raisons budgétaires (et de plus toutes les disciplines veulent davantage d'heures), mais aussi se posait un manque de personnel et de créneaux horaires dans un emploi du temps élève déjà surchargé. Il fallait donc proposer quelque chose de possible, de réalisable compte tenu de la complexité de fonctionnement d'un établissement scolaire. J'ai donc proposé la création d'Ateliers d'arts plastiques, *à titre expérimental*, selon certaines conditions et en expliquant ma vision des choses. Ainsi à la rentrée 1983 ont été créés les 200 premiers Ateliers répartis dans les académies¹⁶. Ensuite ils ont augmenté en nombre chaque année et se sont diversifiés en plusieurs sortes d'arts. Depuis la notion d'Atelier est devenue familière.

Pourquoi l'idée d'Ateliers

L'idée d'éduquer à « l'art vivant » était apparue en 1968. L'art vivant c'est l'art contemporain. L'enseignement des arts plastiques avait fait sa révolution dans les années 70 dans le sens de l'art contemporain. Mais le cadre de fonctionnement usuel (1h par semaine par classe, vingt classes pour l'enseignant) ne permettait pas à cet enseignement de développer le plus fortement possible ses riches potentialités. On le sait, les conditions d'enseignement sont déterminantes : le découpage matière-temps-espace détermine pour la plupart des disciplines une rationalité qui est celle d'une *pédagogie de l'exercice*. Ce qui manquait était de pouvoir engager les élèves dans des démarches et des réalisations plus ambitieuses, à la mesure du travail des artistes. Sortir de l'exercice et faire travailler les élèves selon leurs projets. Ne pas faire cours, mais enseigner à partir de ce que les élèves font.

La conception des Ateliers

Il fallait faire des choix (il existait à peu près 6000 collèges et seulement 200 ateliers étaient créés la première année). Les 200 ateliers ont été répartis dans les 25 académies et il était demandé au corps d'inspection de choisir les enseignants les plus déterminés et porteurs d'une dimension artistique (afin de produire un effet dynamique).

¹⁶ Les « académies » en France sont au nombre de 26. Ce sont des découpages de territoires (comme les régions) dont la responsabilité est celle de l'enseignement scolaire et universitaire. A leur tête se trouve un Recteur.

L'atelier dans le collège où il était implanté s'adressait à des élèves volontaires des classes de 4^{ème} et 3^{ème} (14-15 ans) hors emploi du temps et en plus de l'enseignement usuel des arts plastiques d'une heure par semaine. Au maximum une douzaine d'élèves. Le temps accordé à l'Atelier était de trois heures par semaine et l'Atelier disposait d'un budget de fonctionnement pour le matériel. La conduite de l'atelier était assurée par l'enseignant d'arts plastiques, soit en complément de service soit en heures supplémentaires. Aucun programme ni aucun objectif explicite à atteindre.

Donc, par rapport au cours usuel : davantage de temps, moins d'élèves, quelques moyens matériels et pas de programmes.

Remarque : peu d'élèves touchés mais effet multiplié car tout le monde, dans l'établissement où se trouvait un atelier, était au courant. Il incombait à l'enseignant chargé de la conduite de l'atelier de rendre visible le travail qui s'y faisait. L'Atelier était le bien commun de l'établissement : il s'y faisait des choses étonnantes, non scolaires.

L'orientation du travail

Le seul cadrage consistait plutôt en quelques conseils d'orientation : « utiliser ces ateliers autrement que comme des cours » « ouverture sur l'extérieur » « contact élargi avec le monde des arts » « mener à bien des projets d'une certaine envergure »... Bref, encouragement à inventer, à entreprendre, dans un sens artistique.

1. Comment faire entrer dans une pratique selon la démarche de l'élève ?

L'Atelier était fondé sur la pratique d'abord et non pas la pratique succédant à un discours. Mais comment faire entrer les élèves dans une pratique ? La question inquiétante pouvait être : comment les élèves peuvent-ils avoir un projet de type artistique, avoir l'idée et l'envie de faire quelque chose par eux-mêmes et cela tout au long de l'année ? Et aussi comment sortir des réalisations stéréotypées ? Personnellement je savais qu'ils le pouvaient puisque j'avais expérimenté longuement sur la « situation d'autonomie » (dont j'avais conduit une expérience nationale).

L'idée est simple mais elle est capitale. Il est nécessaire que dans l'atelier se trouve *une documentation artistique d'art contemporain à disposition des élèves*. Elle constitue une

référence, et présente en permanence dans la salle, consultée ou non, son effet est celui d'une imprégnation sans discours. Des livres d'art, des monographies, des magazines... beaucoup d'images. « On fait de l'art avec de l'art » ont dit Duchamp, Lavier et d'autres. Mais aussi il est demandé aux élèves d'apporter dans la salle qui sert d'atelier toutes sortes de matériaux de récupération. Les élèves feuilletent, regardent les images d'œuvres d'art très diverses, certaines les attirent, d'autres moins ou pas. Et puis le déclic se produit. Ce ne sera jamais une copie et le plus souvent bien autre chose. Pour d'autres élèves ce ne sont pas les images qui déclenchent les idées mais les matériaux ou des objets (tel cette jeune marocaine qui a trouvé un vieux jean dans la rue et telle autre des sandales) ...

2. Conscientiser la pratique

Il convient de donner un sens à ce qu'a réalisé l'élève. Et d'abord *un sens social*. Le travail terminé d'un élève est regardé par tous. On en parle, l'élève, les autres et l'enseignant. Ainsi ce travail, cette « chose », devient « quelque chose » en entrant dans l'espace symbolique de l'échange.

Mais il ne s'agit pas que de parler, il faut tenter de construire. Cette fois il s'agit d'appréhender la démarche et donc d'approcher la question artistique. Partie délicate. L'élève qui a fait le travail parle, il dit ce qu'il a voulu faire, son intention. On lui pose des questions (mais surtout ce n'est pas un questionnaire oppressant). Et c'est ainsi que l'élève reconstruit par la parole et celle des autres sa démarche, qu'il voit différemment ce qu'il a fait et qu'il en prend conscience plus fortement. Lui, et les autres élèves et l'enseignant qui peut mêler son fil au fil de l'échange. Des liens se tissent entre le « faire » et le « dire » mais aussi entre ce qui a été fait et les œuvres d'art. Dans ce cas les œuvres d'art, auxquelles peut être confronté le travail (et c'est l'occasion motivée, opportune, de le faire) jouent un rôle émancipateur. Étant une « réalité » les œuvres de référence aident l'élève à sortir de son propre « imaginaire » et d'inscrire son travail, lui aussi, dans une réalité digne d'être considérée, dans l'espace social de l'échange et du partage du sensible (ce qui est le sens de toute éducation). Par ce type de travail incertain, où s'articulent pratique et réflexion, l'élève, les élèves, apprennent ce que l'on appelle « l'approche de l'œuvre d'art ». Il y manque encore des connaissances sur les artistes, les

mouvements, les problématiques artistiques... mais elles s'apprendront peu à peu au fil des travaux et des références. En revanche ce qui est important à cet âge c'est de développer une curiosité à l'égard de l'art et de s'interroger sur le sens plutôt que de rejeter a priori ce que l'on n'aime pas.

Cette manière de considérer le travail, d'en voir les caractéristiques, d'en dévoiler les contenus latents est ce que j'appelle « la verbalisation » sans jargon et sans entrer dans la technologie formaliste d'une évaluation desséchante. Cette verbalisation est pourtant une évaluation car s'objective ce qui est appris (sans qu'il ait été nécessaire de fixer au départ des objectifs, ce qui serait antinomique à la démarche artistique dont le caractère est l'imprévu)

Il s'avère que cette pédagogie simple est la plus problématique. Elle suppose des enseignants qui, outre leur maîtrise pédagogique et didactique, ont une intimité de l'art et des questions artistique ainsi qu'un regard. Le plus difficile étant que l'enseignant cesse de parler, cesse de croire qu'il est obligé de parler comme un moulin, qu'il arrête son discours professoral. Nous touchons ici à cette chose non enseignable qui est l'art d'enseigner. Je ne peux développer ici cette importante question, mais ce que je peux dire c'est qu'il est des enseignants, qui en dépit de leur bonne volonté, stérilisent toutes situations alors que d'autres fertilisent tout échange avec si peu de mots.

Le cas du Maghreb

J'ai travaillé sur le dossier Ateliers en Tunisie et au Maroc. Au Maroc ces temps derniers j'ai pu créer, avec le ministère marocain et le service culturel de l'Ambassade de France, des Ateliers expérimentaux. Pour ne parler que du Maroc, je précise qu'il n'y a pas de musée d'art contemporain. Très peu de galeries d'art et seulement dans quelques grandes villes. Les établissements ne possèdent pas de documentation artistique. L'art contemporain, international n'a pas de force de présence même s'il existe des artistes marocains de qualité. Les livres d'art sont chers, plutôt rares et ne couvrent pas l'art actuel, si bien que les élèves ne sont pas imprégnés par l'art contemporain. En revanche l'artisanat demeure et le patrimoine culturel est là.

Ma première préoccupation a été de faire doter les Ateliers d'une documentation artistique contemporaine. Mais les livres d'art étant chers et précieux je me suis aperçu que dans certains cas les chefs d'établissement les conservaient dans leurs bureaux. Il m'a fallu insister pour qu'ils demeurent en permanence dans l'Atelier en précisant que peu importe si les livres étaient salis. La seconde préoccupation portait sur les couleurs et pigments, colle (qui ne se récupèrent pas) et quelques outils tels scie, pince, marteau...). Quant au reste, les matériaux divers, la récupération a toujours été abondante et source de création (à vrai dire on peut travailler avec peu de moyens, sauf s'il s'agit de technologie).

En dépit d'un enseignement officiel traditionnel avec des programmes formels et des cours conduits pas à pas par l'enseignant¹⁷, le tout aggravé par le fléau international et asséchant de la technologie des objectifs (mal comprise, là comme ailleurs) ces élèves marocains, qui ont participé volontairement à l'Atelier, ont éclaté. D'un seul coup, sans initiation ni discours, du jour au lendemain, ils ont inventé, mis en forme, symbolisé, avec une grande invention. Et cela, d'une manière semblable à ce que j'avais vu en France.

Je fais une remarque particulière pour les filles. Le terrain de l'art a été pour elles l'occasion de se manifester en tant que femmes en portant un regard sur la société : sur l'homme, sur la boisson, sur la virginité...¹⁸ Pas toutes les filles, mais celles qui ont choisi ce terrain d'expression pour exprimer un point de vue critique l'ont fait avec une telle force qu'on ne peut l'oublier.

Vous parlez de cet « espace symbolique de l'échange » pour « l'œuvre d'élève », puis de l'importance de « rendre visible le travail » réalisé en Ateliers. Comment concevez-vous la question de l'exposition en contexte éducatif ?

D'autres part, nous savons bien qu'il existe une différence importante entre « œuvre d'élève » et « œuvre d'artiste » et pourtant, les Ateliers semblent atténuer cette

¹⁷ L'inspection actuellement à le souci d'ouvrir cet enseignement

¹⁸ Voir images ci-incluses : catalogue de l'exposition à Rabat sur les Ateliers

distinction... Quelles sont donc les conditions nous permettant de parler « d'œuvre d'élève » ?

La visibilité du travail réalisé par les élèves de l'Atelier est l'une des conditions de l'Atelier. Mais c'est une condition pédagogique pas didactique.

Un mot d'abord pour la didactique. Je l'ai dit, l'école est le lieu d'un travail abstrait, de caractère fictif étant donné que la didactique crée des conditions pour faire apprendre d'une manière artificielle, fictive. Il y a deux façons d'apprendre : par *imprégnation*, par le simple fait de vivre dans une société (c'est ainsi que l'on apprend sa propre langue maternelle et bien d'autres choses) et par voie *didactique* (c'est l'école avec son organisation systématique, qui par voie didactique crée des conditions artificielles pour faire apprendre des contenus en fonction de programmes et cela de diverses manières). Remarquons que l'enseignant passe une partie de son temps à inventer, ou reconduire, des *sujets*, des *thèmes* de travail ou des *exercices* pour faire apprendre tel contenu (application) ou pour vérifier que ce contenu est bien appris (renforcement). En gros, tout cela ressort de l'exercice scolaire, noté autrefois, évalué aujourd'hui. La destinée des travaux d'arts plastiques autrefois, mais encore généralement aujourd'hui, le plus souvent de format 24 x 32cm, est d'aller dormir dans des placards, sauf, à l'initiative de l'enseignant, de voir quelques uns de ces travaux dûment sélectionnés, exposés dans une salle ou dans le hall de l'établissement. Bref, on ne sort pas du scolaire, ni de l'établissement, et ce monde de fiction est vécu comme une fiction d'où un intérêt relatif de la part des élèves (bien que les arts plastiques soient favorablement considérés).

Or, l'Atelier, a pour vocation de rompre avec cela, avec cette didactique. Mais cette didactique a une implication pédagogique (bien évidemment, pédagogie et didactique relèvent d'une même cohérence). Étant donné la rupture avec la notion d'«exercice» étant donné que ces travaux sont des réalisations selon les projets des élèves ils présentent cette ambiguïté d'être du *non-scolaire dans le scolaire*. Les élèves qui ont assumés idée, projet et réalisation selon des démarches personnelles, en sont « auteurs » à la manière de tous ceux qui créent. Il faut méditer sur cette question : à

l'école l'élève n'est pratiquement jamais auteur de quoi que ce soit. Là, on peut donc légitimement parler d'œuvres, mais *œuvres d'élèves* (les élèves ne sont pas des artistes au sens social de ce terme, puisqu'ils sont élèves, ni leurs œuvres ne sont des œuvres d'art puisqu'ils ne sont pas artistes. Il convient d'éviter toute méprise).

La différence entre ce que j'appelle « œuvre d'élève » et « œuvre d'artiste » tient aux statuts différents de l'une et de l'autre, ce qui socialement est capital. Mais pas seulement. Les différences sont de tous niveaux et on ne saurait s'y tromper en dépit de certaines apparences. L'artiste possède la connaissance du milieu de l'art et des questions qui se jouent : il peut déplacer les lignes. Pas l'élève. L'artiste, pour être précisément « artiste » doit rechercher sa manière singulière de donner forme en se démarquant des œuvres déjà créées et des autres artistes. L'élève est bien incapable de cela, ce n'est pas de son niveau. L'artiste construit une démarche, d'œuvre en œuvre, avec constance et évolution, en faisant des choix de tous ordres, il travaille souvent dans la restriction, alors que ce que fait l'élève est circonstanciel. Sans parler de certaines maîtrises techniques, selon le cas. Je pourrais continuer... Il n'est pas possible de confondre, mais il est vrai que certaines réalisations d'élèves, par leur puissance d'expression, donnent le sentiment de se trouver devant des œuvres d'artistes.

Les considérations qui précèdent indiquent, en toute logique et cohérence, la destinée de ces travaux d'élèves, selon une démarche pédagogique, c'est-à-dire relationnelle, d'inscription dans la visibilité : celle de l'espace du collège en tant que lieu de vie (qu'il se devrait d'être) et celle extérieure de la cité qui est l'espace de la société réelle.

L'espace du collège : Peu d'élèves dans l'Atelier mais l'Atelier est le bien collectif du collège. Les élèves et les enseignants du collège peuvent venir voir ce qui se fait. Cela se dit, on en parle. L'enseignant peut organiser une exposition, communiquer auprès des parents d'élèves, éditer une plaquette...

L'espace hors collège : Dans un lieu, salle d'exposition, galerie, musée, hall d'une entreprise... Symboliquement c'est le plus important puisque l'on sort de l'espace scolaire. C'est ce qui donne sens au travail des élèves par une inscription dans la réalité de l'espace social et par la participation d'un public non obligé, car il n'y a pas d'œuvre

sans public. Un catalogue est conçu avec photos et commentaires, des cartons d'invitation sont adressés...

Le contexte éducatif c'est tout cela, une éducation à la réalité, dans l'école et hors l'école, sans faux-semblant. Ne pas faire croire qu'il s'agit d'artistes ni d'artistes en herbe mais des élèves qui ont pu exploiter leurs pouvoirs d'expression favorisés en cela par un dispositif approprié et avec la présence d'un enseignant qualifié qui a su encourager les élèves sans se substituer à eux. Mais il faut dire aussi qu'il s'agit d'un travail militant de la part de l'enseignant qui a la responsabilité de l'Atelier : montrer au public ce que l'école peut faire qualitativement en matière d'art.

Vous parlez de la fiction, de l'artificiel du travail scolaire, puis vous situez les Ateliers où sont créées « des réalisations selon les projets des élèves : cette ambiguïté du « non-scolaire dans le scolaire ». Or au cœur même de la Réforme de l'éducation que nous vivons au Québec, il est question de fournir aux élèves des tâches qui présentent beaucoup de liens entre les matières enseignées et la réalité quotidienne de sorte que ce qu'ils font à l'école soit réellement signifiant pour eux, donc susceptible de générer des apprentissages durables. Qu'en pensez-vous?

Oui, il faut que ce que fait l'élève soit signifiant pour lui. Il importe en ce sens que chaque matière enseignée invente une didactique appropriée. Est-ce possible ? Pour les arts plastiques je vois bien. Outre les « Ateliers » qui s'ajoutaient au cours d'arts plastiques pour les élèves volontaires, il existe depuis les années 70 la possibilité de faire travailler les élèves en « situation d'autonomie » (expérience nationale que j'ai conduite et qui montre que les élèves peuvent travailler selon leurs projets, sans que l'on fasse cours). C'est identique à l'Atelier par l'esprit mais dans des conditions plus difficiles qui sont les conditions usuelles du cours (1h hebdomadaire et classe entière). Là, ce n'est pas périphérique. Des enseignants travaillent ainsi en France, mais ce n'est pas une obligation. Ceux qui pratiquent en ce sens ne reviennent jamais à la notion de cours.

L'idée essentielle est de sortir d'un certain schéma didactique, voici lequel : Vous entrez chez le docteur. Vous êtes assise devant son bureau. Vous n'avez encore rien dit, vous

n'avez pas dit pourquoi vous étiez là. Il ne dit rien, il est en train d'écrire puis il vous tend son ordonnance qui est à suivre. C'est la métaphore de l'enseignement. On ne sait rien des élèves individuels, de leurs désirs, ou si peu, et on leur délivre des sujets de travail que l'on a inventé à leur place.

Je pense fermement que l'enseignement qui correspond aux besoins de l'époque actuelle, pour les élèves, aussi bien que dans la formation des adultes, consiste en une analyse de la pratique.

Pratiquer directement, faire d'abord, selon une pédagogie de projet. Faire c'est s'impliquer, c'est se compromettre, c'est livrer quelque chose et quelque chose de soi (ce n'est pas la réponse à un exercice). C'est à partir de ce « faire » que tout s'articule, que peuvent être mises à jour la procédure du travail (connaissance procédurale) les connaissances en jeu (connaissances déclaratives) et que les notions peuvent être saisies dans une incarnation spécifique au sein d'une globalité (car une notion en soi, stable, n'existe pas, jamais à l'état libre, toujours en interaction sauf sous forme de caricature que peuvent être les exercices) que le parti-pris du travail et les effets produits par les agencements, la couleur, la matière peuvent être saisis comme effets spécifiques et comme indices artistiques, que des connaissances nouvelles en relation avec le travail considéré peuvent être apportées etc. Bien sûr pas tout, pas tout à la fois. Avec modestie, touche par touche, et tout cela étant mis en écho par le travail, si différent, des uns et des autres. L'élève apprend à ce que son travail soit considéré et il apprend lui même à donner sens à ce qu'il fait et à ce que font les autres et ce d'autant par la confrontation qu'il convient d'établir avec la réalité des œuvres d'art. L'expérience que j'ai de cette situation d'apprentissage me permet de dire qu'elle convient parfaitement aux élèves et qu'en tant qu'enseignant c'est là que sont les plus belles surprises, c'est un lieu d'événements. Le seul problème, je l'ai déjà dit, c'est la formation des enseignants à ce type de pratique.

Dans un de vos articles importants¹⁹ il est question d'une action culturelle en milieu scolaire, ²⁰ mettant entre autres l'accent sur une « didactique de l'art contemporain ».

¹⁹ Gilbert Pélissier. *Arts plastiques et culture métisse*, (intervention orale), séminaire interacadémique et international, Nîmes, 1991

²⁰ créée en 1977 au ministère de l'Éducation Nationale

En faisant écho à Braque, le Directeur de Cabinet du Ministre de l'Éducation a alors déclaré : « que l'art est fait pour troubler, non pour rassurer ». En quoi consiste l'enseignement des arts dans un contexte où « l'incertitude » et les « surprises artistiques » peuvent émerger du type de pratique dont vous venez de traiter?

C'est là l'apport spécifique et précieux d'un véritable enseignement « artistique » à l'école. C'est un apport exceptionnel dans le concert des matières. Mais l'école le sait-elle ? En beaucoup de matières l'espace est balisé. On fait travailler sur du connu. C'est d'ailleurs pareil si on enseigne l'histoire de l'art. Mais si on engage les élèves dans « une pratique », au sens artistique, c'est l'aventure. La pratique c'est le lieu de l'événement. Ni l'élève ni l'enseignant ne savent ce qui va être fait, et ce qui sera fait se signifiera par sa *singularité*, de la même manière que l'est un visage humain parmi les milliards de visages humains.

On apprend un comportement à l'élève : celui de faire des choix et de prendre des décisions à tout instant dans le processus de son travail selon une dialectique de la raison et du sensible. Il développe une capacité à intégrer l'accident, l'imprévu, s'il en décide. Il n'y a pas de fautes en art puisque chaque artiste est l'auteur de ses propres règles et que ce qui est attendu en final, on ne le sait pas. La difficulté elle est là, dans l'incertitude de ce qui est à faire et de ce qui est fait. Quel intérêt accorder à cet objet ? Est-ce que c'est « n'importe quoi » ou « quelque chose » ? La nécessaire interrogation à l'égard de cette chose « autre » est fertile, du point de vue de l'esprit critique, mais aussi elle implique une attention et un accueil, *elle signifie qu'il n'y a pas rejet*, elle est la clé éducative d'un comportement social ouvert aux autres. On perçoit bien la similitude entre la démarche de l'artiste et celle de l'élève. On n'est pas dans du « déjà codé », on n'est pas dans la « communication ». C'est le flou inhérent à l'art. Or, l'école est le lieu des savoirs établis et transmissibles d'une manière certaine. C'est en quelque sorte un miracle qu'elle accepte en son sein une matière rebelle à son éthique, *si toutefois cette matière est bien réellement de vocation « artistique »*²¹ Ce fut le cas en France où l'autorité citée, à la fin

²¹ (à ne pas confondre avec un enseignement des arts plastiques de type formel, techniciste, et de savoir-faire, qui n'a rien d'artistique et qui lui cadre bien avec l'école).

des années 70, a validé le fait au sein de l'école de *l'incertitude* et du *trouble* inhérent à l'art, comme composante des savoirs.

Instruire et éduquer. Instruire à toutes les formes de pensées et à cet égard la pensée que suscite la démarche artistique et l'œuvre, à nulles autres pareilles, sont de nature à produire un heureux contrepoint à la pensée unique de caractère utilitaire. Éduquer à l'altérité : la démarche artistique selon sa logique propre, compte-tenu de la résistance du réel, qui est celle des matières et des matériaux travaillés, et des faits imprévus, aboutit à un résultat qui paraît toujours étrange à son auteur. Et ce résultat, cette œuvre d'élève, n'est pas une réponse, elle est une question qui implique de s'ouvrir à elle cette étrangère. Ce fait, toujours renouvelé, de l'étrangeté de l'œuvre, constitue une indispensable mise à distance par rapport au présent de l'élève qui est celui de la proximité et du désir de consommation. Cette mise à distance de l'univers dans lequel baignent les élèves a pour effet de les conduire hors de ce qu'ils sont, vers ce à quoi il n'ont pas, ou pas eu, l'occasion d'avoir accès. Et, tout en n'oubliant pas que l'école est un passage vers le monde social, il conviendrait de ne pas tout sacrifier à *l'adaptation* et penser aussi que l'école est aussi (devrait être) le lieu de *l'émancipation* par le développement d'une pensée critique. La pratique artistique en est l'un des lieux les plus favorables, elle est le bonheur, encore méconnu, de l'école.

En vous remerciant, M. Pélissier, d'avoir généreusement accepté de participer à cette entrevue, je me permets de conclure en vous citant : « Que l'école est belle autorisant "ça" »²² !

SANDALES

Quel rapport entre les éléments et quel sens?

Il y a d'abord un rapport plastique entre les éléments par une organisation verticale-horizontale et par une unité colorée donnée par le rouge, puis il y a un rapport symbolique entre les éléments, ce qui

²² Gilbert PÉLISSIER. *Que l'École est belle ou plaidoyer pour un certain flou*, Revue PRAXIS n°4, L'enseignement des arts plastiques dans l'académie de Versailles, 1994

donne un sens à ce travail.

Que veux-tu dire par symbole?

Les sandales rouges sont un objet de la femme, elles représentent la femme, elles symbolisent la passion féminine. La boîte en carton représente la maison. Peint en rouge ce carton lui aussi symbolise l'intérieur de la maison familiale où l'amour est la principale motivation de la femme marocaine.

Donc, pour toi le choix de la couleur rouge, c'est la passion?

Non, pas seulement l'amour, c'est aussi l'interdit, la violence, l'indignation. L'intérieur de la boîte c'est comme une chambre aussi, une prison pour la femme. La bande de carton devant la chambre empêche de sortir. Ce carton est enroulé, il est compliqué, c'est la pensée de l'homme. Les billes en bois qui sont sur le sol, ce sont les problèmes qui tombent sur la femme.

La femme marocaine se débat dans tout cela et elle combat l'injustice avec ses moyens.

Moi j'ai choisi l'art pour dire cela.

Raja BENCHEKROUN, 16 ans, 8^e année fondamentale,
Collège RAHALI AL FAROUK, MARRAKECH.

« Sandales », hauteur 55 cm, largeur 55 cm, profondeur 30 cm,
sandales, billes en bois, carton, peinture.

VIRGINITÉ

Sous l'arbre dans une ruelle j'ai vu un vieux jean. Et j'ai eu l'idée de le ramasser en pensant au travail de l'Atelier. À ce moment-là je ne savais pas encore que faire. L'idée est venue ensuite au contact de cet objet. J'ai réfléchi et puis j'ai trouvé mon sujet.

J'étais gênée, c'est un sujet très discret.

Je suis toujours hantée par l'idée de perdre ma virginité comme si j'allais perdre quelque chose de précieux.

J'ai utilisé le jean pour exprimer discrètement une tâche de sang, alors que la couleur jaune posée plus haut détourne l'attention. J'ai intégré un grillage pour exprimer la sauvegarde de ma virginité, puis j'ai travaillé un fond en couleurs pour mettre en valeur les éléments choisis.

Dans l'ensemble je n'ai pas accentué les couleurs à cause de ce sujet tabou qui risque de choquer notre milieu social.

Zineb OUNACEUR, 12 ans, 7^e année fondamentale,
Collège BENI BAKAR, CASABLANCA.

« La virginité », 123 X 96 cm, isorel, jean, fil de fer, peinture

Tiré de :

Diversité, Spécificité, Regard, Ministère de l'Éducation Nationale marocaine –
Ambassade de France au Maroc, catalogue de l'exposition à Rabat sur les Ateliers,
projet de coopération bilatérale, 2000

