

# **ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES: DISCIPLINE DANS L'ATELIER ET COTATION DE LA CRÉATIVITÉ**

Recherches et réflexions sur  
une position soutenable en classe et  
dans l'école, si cette position existe...

## ■ AVANT-PROPOS

Le schéma directeur que je propose pour structurer ma réflexion sur la question pédagogique est fondé sur une vision subjective et discutable des valeurs à véhiculer à travers un apprentissage. Cette manière de voir les choses n'est pas largement partagée, loin s'en faut ! On peut la trouver extrême, ou trop idéaliste pour justifier une mise en pratique. Les arguments que je développe ont déjà été, au moins pour certains d'entre eux, largement diffusés dans le milieu des enseignants et pris en compte par quelques-uns. Les thèses de Bourdieu par exemple ont, semblerait-il, entraîné de grosses remises en question du système scolaire dès l'époque de leur publication, mais une majorité des acteurs de l'enseignement ont dû se contenter de quelques aménagements superficiels pour conserver une certaine foi dans le fonctionnement de l'institution. Ceux qui ne voulaient ou ne pouvaient pas quitter le navire en perdition ont été contraints de passer sous silence une partie au moins des constats posés pour rendre leur position moralement acceptable.

Je présente ici un état d'avancement dans mon cheminement, entamé il y a seulement quelques mois, sur la question de l'éducation. Mon propos peut sembler utopique, trop éloigné des réalités de notre monde actuel pour être la base d'une pratique qui pourrait prendre place dans le système tel qu'il est. Je me rends bien compte des difficultés qui se présenteront à moi si je persiste dans cette voie. Je ne peux pourtant en cautionner d'autres : le seul choix qui s'offre à moi est de poursuivre cette réflexion en la confrontant à la pratique ou de mettre fin à ma carrière de professeur avant même de l'avoir entamée. J'ai bien tenté de nuancer ma position par la prise en compte des arguments défendant une vision plus positive de l'école telle qu'elle est, mais seuls me convainquent vraiment les auteurs qui militent pour une modification radicale du système scolaire obligatoire, voire pour sa disparition. Les pédagogies actives des « écoles nouvelles » (nouvelles depuis plus d'un siècle !) retiennent mon intérêt, me semblent porteuses d'une évolution positive, mais restent problématiques à mon sens.

Je ne tente ici de convaincre personne, uniquement d'argumenter une vision personnelle sur l'état de la question. Je continue moi-même à douter de la validité de certaines des affirmations que je pose ici et à m'interroger sur les raisons profondes de mon engagement aussi radical dans des thèses libertaires. Il est difficile de statuer sur la nécessité d'une structure contraignante pour stimuler l'avancement dans un apprentissage : je n'ai pas encore totalement résolu la question pour moi-même, aussi m'est-il malaisé de trancher sur le besoin général d'une motivation extrinsèque pour engager les enfants à s'instruire. Dans le contexte actuel où tous sont soumis à l'obligation scolaire, on ne peut savoir quels seraient les comportements si chacun avait réellement la possibilité d'apprendre, si les outils et les personnes disposées à transmettre un savoir étaient également accessibles à tous, sans cette obligation.

Aucune certitude absolue dans les idées que je défends ici ; elles se situent du côté de l'hypothèse à tester et à renégocier par la pratique, voire du côté du but inaccessible, de la limite vers laquelle on ne peut que tendre sans espérer l'atteindre. Je ne sais ce que je pourrai concrètement bâtir sur cette base, mais si c'est bien dans le cadre d'une école secondaire que je réalise mes envies de transmettre quelque chose à autrui, cela se fera dans la recherche d'un moyen d'en atténuer autant que possible les effets pervers. Y a-t-il un espoir de détourner les objectifs de l'institution scolaire obligatoire de l'intérieur sans en être exclus aussitôt ? Pas de certitude possible de ce côté mais un défi à tenter !

## ■ NOTES SUR LE SCHÉMA

L'axe autour duquel j'oriente ma vision de l'émancipation part de la soumission pour aboutir à la créativité, tendant d'un côté vers plus d'asservissement et de l'autre vers plus de liberté. La dualité ainsi formée pourrait être critiquée, mais elle présente ce que j'ai de meilleur pour exprimer la manière dont j'envisage actuellement les choses.

Les différents concepts qui sont disposés autour de cet axe ne sont pas classés les uns relativement aux autres. Il s'agit ici seulement d'explicitier ce qui les tire chacun respectivement vers plus de soumission ou vers plus de créativité.

### **SOUMISSION**

La thèse n'est pas nouvelle mais elle m'a semblé particulièrement bien définie par Catherine Baker<sup>1</sup> : dans n'importe quel projet de bouleversement social et à plus forte raison dans une perspective anarchiste (que j'ai tendance à rejoindre), il n'y a rien à espérer d'un renversement du pouvoir établi, qui ne ferait que mettre en place un autre pouvoir, une fois de plus. Si l'on veut que nul homme ne puisse prétendre dicter à d'autres ce qu'ils doivent faire ou penser, ce n'est pas sur le pouvoir qu'il faut agir mais sur la soumission à l'autorité. Si les gens ne se rebiffent que peu contre un système qui n'a rien d'équitable et dont le confort n'est, à y regarder de près, que très relatif, ce n'est plus tellement par crainte de la répression que par habitude de la soumission.

L'insoumission qui est prônée ici n'est pas le rejet de toute structure, de toute règle ou institution sociale, mais bien de toute pensée imposée, de tout dogme, de toute idéologie qui se voudrait universelle. Certains la croient dangereuse, mais elle ne l'est que pour ceux qui trouvent un intérêt à asservir l'autre, à lui dicter ses actes.

C'était par la violence et la religion qu'était autrefois imposée la soumission. Celle-ci a toujours nécessité un endoctrinement, qui se fait aujourd'hui plus sournoisement, en douceur, à travers l'école. « Au lieu de plier uniformément et par masse tout ce qui lui est soumis, [le pouvoir disciplinaire] sépare, analyse, différencie, pousse ses procédés de décomposition jusqu'aux singularités nécessaires et suffisantes. [...] La discipline « fabrique » des individus ; elle est la technique spécifique d'un pouvoir qui se donne les individus à la fois pour objet et pour instrument de son exercice. »<sup>2</sup>

L'école, sous divers prétextes dont les origines sont porteuses de progrès sociaux, est avant tout une machine qui habitue chacun à subir l'autorité, à s'astreindre à des tâches désagréables et inutiles, à être jugé pour chacun de ses actes. Foucault nous démontre brillamment que l'éducation standardisée a permis d'établir le Normal comme principe de coercition sur base de techniques inspirées par l'armée et la prison. Elle rend naturels pour tous les principes de hiérarchisation par « degrés de normalité » qui permettent sous le couvert d'une apparente égalité de maintenir l'inégale répartition des moyens de subsistance et de la liberté d'action. Puisqu'elle permet de discipliner la masse des hommes, et même d'accroître leur efficacité dans la production, elle est l'outil sans lequel le capitalisme n'aurait probablement jamais pu atteindre le développement qu'il connaît aujourd'hui.

La célèbre étude de Bourdieu et Passeron souligne que toute action pédagogique se fait selon un rapport dominant/dominé, qu'elle « est objectivement une violence

---

<sup>1</sup> Catherine Baker, *Insoumission à l'école obligatoire*, Éditions tahin party, 2006 (réédition d'un texte paru en 1985)

<sup>2</sup> Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975, p. 200

symbolique en temps qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel »<sup>3</sup> qui sert les classes ou les groupes dominants. L'autorité scolaire, imposée par l'état, reproduit les structures sociales et impose à chacun le rôle social qu'on lui assigne. Même si cette étude a été décriée par certains pour son déterminisme, elle répond bien à des faits validés par les statistiques et, même si on fait dire ce qu'on veut aux statistiques, elle met en lumière des réalités sociologiques. L'école reste à mes yeux un instrument de soumission à l'autorité qui, par les cotes qui ne sont qu'un succédané d'argent, survalorise le travail au plus grand profit des mécanismes capitalistes.

On pourra argumenter qu'il faut bien inculquer aux enfants la soumission aux lois physiques et naturelles, pour les mettre à l'abri du danger qu'ils courent en les enfreignant. Mais s'il semble nécessaire d'aider les plus jeunes enfants à éviter les risques d'une expérimentation personnelle sur certaines lois physiques, les lois dites « de la nature » sont elles-mêmes sujettes à caution dès lors qu'elles sont passées par la lentille déformante du langage. On peut citer à ce sujet les dérives de l'élargissement aux mécanismes sociaux de la théorie de Darwin : « the struggle for life » comme principe qui régit la vie. Dans un livre édité en réponse à cette théorie, Kropotkine défend la thèse inverse : au sein d'une race, « la solidarité est une loi de la nature, infiniment plus importante que cette lutte pour l'existence dont les bourgeois nous chantent les vertus sur tous les refrains, afin de mieux nous abrutir »<sup>4</sup>. On peut ne pas adhérer à cette confiance dans l'entraide spontanée qui découlerait de la nature animale de l'homme. Mais les doutes que l'on peut soulever face à ces deux théories confirment qu'on peut faire dire n'importe quoi et son contraire à des observations de faits dits naturels, et qu'il ne faut donc pas s'y soumettre inconditionnellement.

## **CRÉATIVITÉ**

L'usage que je suggère de la créativité comme véhicule conduisant vers une plus grande liberté m'a été inspiré par les écrits de Filliou et de Beuys. Le rapport entre ces deux notions apparaît chez de nombreux auteurs sous des formes plus ou moins explicites. Si l'on ne se contente pas de définir la liberté comme la possibilité de faire exactement ce qu'on veut, il faut, comme Beuys, la lier à une certaine responsabilisation : « [...] le concept de liberté implique que désormais d'autres ne peuvent plus faire à la place de l'homme tout ce qui est imaginable, mais que l'homme doit le faire lui-même à partir de sa liberté et de sa responsabilité. »<sup>5</sup> Elle est alors vue comme une absence de contraintes externes, qui laisse l'homme devant la responsabilité de ses choix. Sans règle imposée, chaque action engage une réflexion personnelle et donc une attitude créative. C'est en ce sens que j'oppose la créativité à la soumission aux dictats d'une autorité, d'une habitude, d'une loi.

Filliou, pour sa part, croit à l'avènement d'une société où les loisirs auront une place prépondérante, et donne comme rôle aux artistes de diffuser largement un usage créatif de ces loisirs. La créativité comme art de vivre, donc, mais aussi comme arme contre l'aliénation, par l'expression de soi, et comme outil pour un meilleur usage des sciences. Il ne l'élargit pas, comme Beuys, à toute activité humaine, du moins dans ses écrits, mais voit la vie des artistes comme l'idéal vers lequel tend toute la

---

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1970, p. 19

<sup>4</sup> Pierre Kropotkine, *La morale anarchiste*, Éditions mille et une nuits, Paris, 2004 (réédition d'un texte paru en 1889)

<sup>5</sup> Joseph Beuys, *Qu'est-ce que l'art?*, L'arche, Paris, 1992, p. 146

jeunesse de l'époque : « C'est ce qu'ils revendiquent, ce qu'ils ont écrit sur les murs »<sup>6</sup> (son livre fut rédigé aux alentours de 1968). On peut constater, à la lecture du récit de sa vie<sup>7</sup>, que c'est pourtant bien l'ensemble des choix posés au fil de son existence que Filliou place sous le signe de l'innocence et de l'imagination, deux principes qu'il pose comme fondateurs de toute activité artistique. Il s'investit totalement dans une recherche des synergies entre la vie, la pensée, la créativité et les rapports humains.

J'ai découvert assez tardivement dans mes recherches les propositions de Vaneigem pour une transformation du rôle de l'école, mais j'ai été agréablement surpris de trouver un auteur qui rejoignait le projet qui mûrissait en moi de tenter d'agir sur l'asservissement scolaire de l'intérieur. À de nombreuses reprises, il met l'accent sur le développement de la créativité comme l'un des facteurs les plus importants à introduire dans l'éducation. « La société nouvelle commence où commence l'apprentissage d'une vie omniprésente. Une vie à percevoir et à comprendre dans le minéral, le végétal, l'animal, règnes dont l'homme est issu et qu'il porte en soi avec tant d'inconscience et de mépris. Mais aussi *une vie fondée sur la créativité*, non sur le travail ; sur l'authenticité, non sur le paraître ; sur la luxuriance des désirs, non sur les mécanismes du refoulement et du défolement. »<sup>8</sup>

## ÉMANCIPATION

J'ai nommé « degré d'émancipation » cet axe tracé entre soumission et créativité, tendant à l'infini vers l'asservissement d'un côté et vers la liberté de l'autre. Je transforme ainsi le projet de Jacotot, relayé par Rancière, de « révéler une intelligence à elle-même »<sup>9</sup> en une volonté de « révéler une créativité à elle-même ». Non seulement il semble plus naturel d'évoquer cette dernière notion dans le cadre d'un cours d'art plastique, mais si on la prend dans son sens large, elle me paraît dans l'absolu plus utile à l'émancipation de l'homme que l'intelligence. Certes, on peut entendre une multitude de capacités bien différentes en parlant d'intelligence, mais Rancière préfère ne parler que d'une seule et même forme de virtualité intellectuelle quelle que soit la matière, idées ou objets, sur laquelle elle est appliquée. Intelligences multiples ou manières diverses d'exprimer une même intelligence, ces deux opinions sont assez équivalentes à partir du moment où l'on ne hiérarchise pas les différentes formes d'intelligence les unes par rapport aux autres.

Postuler l'égalité des intelligences est bien entendu indispensable, et on est encore loin du jour où ceci sera massivement reconnu. Dans le cadre d'une situation d'apprentissage, il faut cependant se méfier de l'usage courant fait de ce terme, qui risque de faire retomber dans l'apologie des sciences exactes, des savoirs théoriques et de l'intellectualisation à outrance.

L'idée que la créativité est inégalement répartie dès la naissance est encore plus répandue que la croyance en l'inégalité des intelligences. On parle du « don artistique » comme d'une chose qui ne s'acquiert pas. Je pense en effet que la créativité est innée, mais ceci chez tout homme. Les enfants ont tous une tendance naturelle à l'exprimer, souvent de manière exubérante, ce qui explique que les adultes veuillent la canaliser dans un premier temps (faire faire des dessins de

---

<sup>6</sup> Robert Filliou, *Enseigner et apprendre, arts vivants*, Éditions Lebeer Hossmann, Bruxelles, 1998, p. 180

<sup>7</sup> Pierre Tilman, *Robert Filliou, nationalité poète*, Les presses du réel, Paris, 2006

<sup>8</sup> Raoul Vaneigem, *Avertissement aux écoliers et lycéens*, Éditions mille et une nuits, Paris, 1995, p. 16. C'est moi qui souligne.

<sup>9</sup> Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, 10/18, Paris, 2004, p. 64

bonhomme) et l'étouffer dès l'âge scolaire. A mon avis, le prétendu « don artistique » n'est que la conjonction d'une certaine sensibilité, d'une volonté d'expression de soi et d'un désintéret pour ce qu'on lui impose qui pousse l'enfant à trouver refuge dans une création personnelle. Celle-ci, à force de pratique, devient une certaine habileté manuelle, pour le dessin par exemple. La créativité se développe à force de s'exercer, comme toute activité humaine. Il faut aussi noter qu'elle peut s'exprimer de bien d'autres manières que par le dessin, généralement considéré comme le seul signe de son émergence.

S'exercer à exprimer sa créativité dans tous les domaines de la vie, individuellement pour une découverte de soi et collectivement pour un entraînement à la construction sociale, voilà ce qui me semble le plus porteur d'émancipation. Avant de transmettre aux enfants un bagage culturel commun à partir duquel ils développeront ensuite leur individualité en y faisant un tri (et en oubliant bien vite ce qui ne leur semblera pas utile), il faut à mon avis les aider à se doter des moyens de réaliser un travail créatif sur la matière du savoir, les connaissances pures pouvant être abordées à n'importe quel période de la vie. Toute transmission de savoir n'est bien entendu pas à proscrire, mais il faut d'abord constituer les conditions favorables à sa réception utile, c'est-à-dire à sa récréation. Tout comme dans l'art, les techniques peuvent être apprises à mesure qu'elles s'avèrent nécessaires à faire avancer une démarche, les savoirs de base indispensables à chaque domaine de l'activité humaine peuvent être incorporés au moment où l'élève les sentira comme nécessaires.

L'émancipation vers un usage le plus large possible de sa créativité nécessite le développement de la confiance en soi, que les mécanismes de l'école tendent au contraire à réduire.

## ■ INSTITUTIONS

La notion d'institution est le plus souvent entendue comme un organe relevant du droit public et établi par l'état. On peut élargir son sens à toutes les formes ou structures sociales, dès que celles-ci sont fondées de manière durable.

Illich élabore une classification des institutions selon un axe orienté d'une part vers l'ouverture et l'absence de contrainte, d'autre part vers la manipulation (ce schéma a d'ailleurs partiellement inspiré celui que je présente ici). Les organes structurant la vie sociale sont alors classés entre un pôle qui favorise l'existence active et l'autre qui pousse à la passivité de la consommation. Dans cette proposition<sup>10</sup>, l'auteur constate que la plupart des institutions modernes dominantes sont placées du côté de la manipulation (Foucault les orienterait vers le disciplinaire). Il paraît en effet évident que toutes celles qui font l'objet d'une obligation légale ou sur lesquelles le citoyen n'a aucun contrôle (et qui exercent parfois elles-mêmes un contrôle sur le citoyen) se situent bien dans cet extrême. L'armée, la police, la prison, bien entendu, mais aussi l'école, l'hôpital, l'asile, l'orphelinat ainsi que les administrations publiques s'imposent indépendamment de la volonté que chacun peut avoir d'en faire ou non l'usage. Ces organismes présentent, de plus, une forte résistance au changement, une rigidité structurelle qui ne laisse que très peu de marge de manœuvre, voire aucune, dans la manière dont chacun peut les vivre ou les transformer.

Toute autre institution dont l'usage serait plus libre peut néanmoins devenir pratiquement obligatoire ou indispensable par la pression sociale et la propagande publicitaire. Pour chaque nouvelle réponse institutionnelle à un besoin (réel ou fabriqué), une nouvelle définition de la pauvreté est donnée qui caractérise ceux qui ne répondent pas aux normes de consommation. Notre structure sociétale entraîne un sous-développement général de la confiance en soi, de la conscience de la capacité qu'a chacun de subvenir lui-même à ses besoins essentiels sans passer par les institutions. Et une grande part de cette dépendance forcée est inculquée par l'école.

L'école, pour asseoir sa nécessité, tend à faire croire que l'instruction est uniquement le produit de l'enseignement. Mais elle entraîne du même coup la nécessité des autres institutions, dont elle normalise l'usage pour nous en rendre des clients consommateurs. Elle se rend indispensable par l'établissement des diplômes qui seuls donnent accès à un emploi spécialisé, favorisé socialement et économiquement. L'enseignement et sa certification prennent pour rôle, même involontairement, de mener les individus vers des rôles futurs préétablis et non vers des savoirs à acquérir. La protection croissante des professions se fait sur base non pas des compétences réelles mais de la manière dont elles sont sensées avoir été assimilées.

Ces constats posés par Illich, Bourdieu, Foucault et bien d'autres m'ont imposé une question qui ne m'a pas quittée depuis le début de mes recherches: l'école doit-elle rester obligatoire ? Je ne nie pas que l'obligation scolaire a été à l'époque de son introduction un facteur de progrès social, mais doit-on pour autant supposer qu'elle doit à tout prix être conservée ? Il faut nous résoudre à agir dans le champ des possibles qui est à notre portée, aussi n'est-il pas réaliste de prôner sa disparition sans autre changement de notre contexte social, de crainte de laisser l'instruction entre les mains du marché.

---

<sup>10</sup> Ivan Illich, *Une société sans école*, Éditions du seuil, Paris, 1971, p. 93 et suiv.

Vaneigem juge contre-productive l'idée de détruire l'école<sup>11</sup> : elle semble de plus en plus se déliter d'elle-même, et accélérer le processus s'inscrirait dans la logique mortifère de la société de consommation (consumation ?). Mais je pense comme lui qu'il est indispensable d'agir sur l'institution scolaire pour en transformer autant que possible les mécanismes et les objectifs. Il est cependant inutile d'espérer constituer, même par des changements radicaux, une institution obligatoire qui puisse réellement entraîner l'émancipation équitable des individus. Un organisme qui reste inévitable et seul compétent ne peut être un facteur d'égalité des chances puisqu'il établit préalablement des grilles rigides dans lesquelles l'infinie diversité des personnalités doit s'inscrire, ni un facteur de liberté puisqu'il empêche chaque individu de prendre en main sa propre éducation.

« Seul un homme peut émanciper un homme. Seul un individu peut être raisonnable et seulement de sa propre raison. Il y a cent manières d'instruire, et l'on apprend aussi à l'école des abrutisseurs ; un professeur est une chose, moins maniable qu'un livre sans doute, mais on peut l'apprendre : l'observer, le disséquer, le recomposer, faire l'expérience de sa personne offerte. On s'instruit toujours en écoutant un homme parler. Un professeur n'est ni plus ni moins intelligent qu'un autre homme et il présente généralement une grande quantité de faits à l'observation du chercheur. Mais il n'y a qu'une manière d'émanciper. Et jamais aucun parti ni aucun gouvernement, aucune armée, aucune école ni aucune institution, n'émancipera une seule personne. »<sup>12</sup>

Je me pose constamment la question de savoir comment dépasser les strictes préoccupations artistiques pour porter dans mon cours des réflexions sur la manière d'être au monde et donc aussi d'agir dans l'école. On peut difficilement envisager, à la lecture de tout ceci, que je puisse abdiquer mes ambitions en faveur d'une attitude fataliste face aux structures hiérarchiques et aux programmes. Il est probablement plus à craindre que ma position entraîne un jour mon exclusion de l'institution. Je ferai mon possible pour éviter de donner des raisons de m'écarter à un pouvoir organisateur qui risque fort de me trouver trop subversif, en me conformant apparemment à ses exigences en termes d'évaluation et de suivi du programme. Mais je compte proposer aux élèves de constituer les preuves matérielles de cette concession aux règles de la manière la plus économe en temps et en énergie, de façon à libérer un maximum le travail effectué volontairement à l'atelier, à partir des intérêts de chacun, de ces charges administratives.

Je n'ai malheureusement pas pu appliquer en profondeur mes idées sur ce que devrait être une ouverture à l'apprentissage dans le cadre de mes stages. En devant m'inscrire dans le fil du projet pédagogique de mes maîtres de stage, je ne pouvais que me plier à leur avis quant au choix des exercices et quant aux exigences d'un travail « efficace » de leurs élèves. Je n'aurais, de toute manière, pas eu le temps de mettre en place les dialogues préalables nécessaires à la renégociation collective des conditions de travail en classe. J'ai donc dû me contenter d'exercices pour la plupart relativement conformes à l'idée qu'on se fait d'une activité scolaire.

---

<sup>11</sup> Raoul Vaneigem, op. cit., p. 14

<sup>12</sup> Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, 10/18, Paris, 2004, p. 168

## ■ RAPPORTS HUMAINS

On l'aura sans doute déjà compris : j'ai un problème personnel à régler avec l'autorité, mais plus particulièrement encore avec le fait de l'exercer. Il nous a été proposé<sup>13</sup>, afin de sortir du rapport vertical d'autorité pure, d'établir une relation « transversale » avec les élèves pour éviter de tomber dans le piège qui consisterait à se retrouver à leur niveau. Je ne vois décidément pas comment, dans le système actuel, on pourrait courir ce risque : le rôle légalement institué, la différence d'âge et les connaissances théoriques plus importantes empêchent, dans les mentalités actuelles, cette relation d'égal à égal (peut-être malheureusement ?). La crainte exprimée me semble plutôt située dans la perte de contrôle des élèves, qui y verraient un signe de faiblesse de l'enseignant. S'il se montre trop proche d'une relation de « copains », les adolescents y trouveraient une occasion d'échapper au pouvoir qu'il représente et non, je pense, un rapprochement qui le rendrait équivalent à leurs condisciples. Les psychologues nous disent suffisamment que les ados ont une tendance à se garder d'avouer tout attachement à l'adulte ou à ses valeurs, même s'ils s'en sentent proches. On peut voir là une généralisation un peu abusive d'un fait de société qui ne dépend peut-être pas uniquement de leur développement psychologique naturel. Je ne doute cependant pas que la barrière restera bien présente, même si elle est atténuée (ce que je ne peux qu'espérer).

Mes stages m'ont confirmé, malgré des confrontations à des élèves issus de milieux très différents, que je ne partage pas la conception courante qui présente les adolescents comme des bêtes étranges au comportement incompréhensible, qui ne sauraient répondre à ce qui leur est proposé que par un « je n'en ai rien à foutre ». Je ne prétends pas n'avoir vécu aucune situation de refus face aux exercices que je fus contraint de leur imposer, mais j'ai, je pense, plus ou moins réussi à les désamorcer en tentant de me mettre à leur place, de comprendre leur état d'esprit pour leur parler un langage qu'ils entendaient volontiers. Il faut cependant préciser que le jeu était faussé, les professeurs que je remplaçais provisoirement se sentant systématiquement obligés de rétablir dans leur classe la discipline que mon manque volontaire d'autorité avait tendance à relâcher. Je pense avoir une certaine capacité à établir un bon contact avec les jeunes de tous âges, tout en étant conscient des risques inhérents aux mécanismes de séduction. Dans la mesure où ces derniers comporte un danger d'exclusion de certains, il est important de porter une attention particulière à ceux qui sont moins sensibles à ma personnalité et à mes intentions.

Je ne vise donc à pas établir une relation purement horizontale si celle-ci est envisagée comme étant de l'ordre de la liaison purement émotionnelle ; mais si on envisage cette relation comme un rapport entre êtres humains qui se jugent égaux, ayant chacun un droit équivalent à faire entendre sa voix, c'est bien ce à quoi j'aspire. Je suis cependant bien conscient de la difficulté de construire un rapport de respect mutuel et surtout une association librement consentie en sachant mesurer l'investissement affectif de chacun pour éviter de tomber dans des conflits relationnels ou dans des mécanismes de séduction pure.

---

<sup>13</sup> entre autres au séminaire de didactique des arts plastiques

## ■ ACTIVITÉ

Sans développer une longue argumentation sur ce sujet, je voulais exprimer ici mon opposition au dogme du travail productif, érigé comme valeur morale majeure dans notre société. Il n'est plus à prouver que la pensée dominante impose l'idée que l'épanouissement personnel devrait toujours passer par l'investissement dans une carrière professionnelle intense mobilisant la plupart de notre temps et de nos préoccupations. La doctrine capitaliste prétend que chacun devrait être employé dans un des échelons de la production de biens et de services qui sont bien souvent fondamentalement inutiles. Ceux qui sont exclus de ce schéma pour une raison ou une autre subissent de nombreuses brimades et vexations, dont en particulier la limitation des activités qu'ils voudraient réaliser pour leur développement personnel.

Or les techniques et technologies contemporaines, même réévaluées dans une optique moins dispendieuse d'énergie, permettraient de produire largement ce qui est nécessaire au bien-être de tous en occupant une part considérablement moindre du temps de chacun. De plus, on voit bien ce que cette logique de production de surplus, qui oblige à doper la consommation par tous les moyens, entraîne comme dégâts en termes de déchets et de gaspillage énergétique.

L'occupation de la majorité de la population active quarante heures par semaine (ou 35, ou même 30) est donc coûteuse au niveau de l'épanouissement personnel de chacun, au niveau de l'impact social, mais aussi au niveau écologique. Il est urgent, comme le souligne Guattari, de trouver une pensée cohérente entre ce qu'il appelle « les trois écologies »: l'écologie environnementale, l'écologie sociale et l'écologie mentale. « Une immense reconstruction des rouages sociaux est nécessaire pour faire face aux dégâts du Capitalisme Mondial Intégré. Seulement, celle-ci passe moins par les réformes de sommet, des lois, des décrets, des programmes bureaucratiques que par la promotion de pratiques innovantes, l'essaimage d'expériences alternatives, centrées sur le respect de la singularité et sur le travail permanent de production de subjectivité, s'autonomisant tout en s'articulant convenablement au reste de la société. »<sup>14</sup> Repenser la question de l'apprentissage et de la transmission du savoir fait bien partie des défis majeurs dans cette reconstruction.

Il peut paraître purement provocateur de prôner le dilettantisme comme une valeur positive. Ce terme est aujourd'hui le plus souvent utilisé pour désigner des personnes paresseuses (ce qui n'est pas en soi un défaut pour moi, ceci dit) qui ne se consacrent jamais pleinement à une activité, surtout professionnelle. Pourtant, à l'origine, il signifie l'état de celui qui s'adonne à une activité par passion. Je tiens avec Vaneigem pour une école qui, plutôt que de les contraindre, contribuerait à rendre visibles et réalisables les désirs de chacun. Ceux-ci sont actuellement formés de manière exogène par les conventions sociales mais surtout par la propagande publicitaire, ce qui entraîne les dérives consuméristes que nous connaissons. Dans la mesure où l'on réussirait à diminuer la dépendance des gens à l'égard des institutions, je pense qu'il n'est pas à craindre que, si l'activité des gens était définie surtout en fonction de leurs désirs, les besoins essentiels au fonctionnement de la société ne soient pas remplis.

Un cours d'art plastique peut être le lieu d'une ouverture vers tous les domaines de l'activité humaine, dans l'esprit des développements de l'art moderne (ou post-modernes) de la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle<sup>15</sup>. On peut envisager de se pencher sur des questionnements divers et de fournir à leur propos des analyses ou des

---

<sup>14</sup> Félix Guattari, *Les trois écologies*, Éditions Galilée, Paris, 1989

<sup>15</sup> cf. le chapitre « art plastique »

propositions créatives, individuellement ou collectivement. Il faut, je pense, bannir les activités qui n'éveillent aucun intérêt chez les élèves, sans s'abstenir de les proposer à plusieurs reprises si elles nous semblent utiles (on n'aime que ce qu'on a déjà goûté). Cela peut impliquer que certains élèves se consacrent à une question ou une technique alors que les autres n'y auront jamais touché (ou idéalement au moins une fois).

Chercher à exercer la créativité propre à chacun n'implique pas de travailler uniquement dans des domaines ne demandant aucune compétence technique, même si c'est la manière la plus favorable pour la libérer des carcans. Il me semble nécessaire de permettre aussi la transmission des savoir-faire, dans cette partie du monde où les gens capables de faire quelque chose de leurs mains deviennent rares. Mais je suis d'accord pour dire que cet apprentissage peut être complètement distinct de l'ouverture à la créativité, et qu'il est secondaire par rapport à une émancipation et une découverte de soi (par exemple par l'expression artistique).

## ■ CONNAISSANCE

Je ne reviendrai pas plus longuement sur ce que je pense de l'arbitraire des savoirs imposés, je crois avoir été clair sur cette question. On peut analyser l'école comme la forme actuelle qu'ont pris les rituels d'initiation des sociétés primitives : un très long et douloureux rite de passage, une suite d'épreuves à travers lesquelles il faut passer pour accéder au statut d'adulte et prendre part au corps social. Pourquoi ne peut-on pas réduire au minimum le côté pénible de la chose, ainsi que la nécessité d'y constituer des preuves de sa capacité à contribuer à la société, surtout au regard de la piètre fiabilité de ces preuves quant à une réelle appropriation des connaissances ?

Il serait préférable de voir dans ce concept d'initiation la capacité à éveiller un intérêt pour un domaine spécifique. Il est bien entendu inutile d'espérer que qui que ce soit puisse éprouver une attirance pour ce qu'il ne connaît pas. Je ne prétends donc jamais me contenter de ce qui intéresse les adolescents a priori, surtout vu la déformation souvent pernicieuse de leurs intérêts par les médias de masse. Je compte sur un élargissement de ce qui les attire « naturellement » à travers ce que moi ou d'autres pouvons leur proposer, en suscitant si possible petit à petit une réflexion méta-cognitive sur la manière dont leur intérêt est formé.

La transmission faite sans le masque du savoir ni celui de la supériorité hiérarchique est peut-être une prise de risque, mais au moins elle évite de se baser sur la soumission ou la manipulation. Il n'est certes pas nécessaire de dévoiler aux élèves l'intimité du professeur et dangereux qu'ils subissent trop fortement son influence ; mais ne peut-on pas souhaiter une certaine proximité qui permette une réelle relation d'échange ? Mon vécu personnel me laisse penser que ce n'est que dans un contexte particulièrement accueillant, quand chacun s'investit pleinement dans ce qu'il dit mais en montrant une réelle volonté d'écoute mutuelle, que se passent chez chacun de vrais conflits cognitifs permettant de faire évoluer les représentations. Il est indispensable de faire de la classe un lieu d'échange, dans lequel chaque acteur assume à son tour ce rôle d'initiateur à un sujet qui lui tient à cœur. Ce partage se fera d'autant mieux que chacun exprime sa passion pour le sujet abordé : que l'interlocuteur soit ou non d'accord avec ce qui est avancé, on n'est jamais mieux écouté que quand on se montre impliqué personnellement dans sa parole. Être passionné par le sujet abordé et par l'envie de le transmettre semble la seule manière d'être suffisamment passionnant pour instaurer une volonté d'apprendre sans faire preuve d'autorité. Une relation de confiance et d'estime mutuelle est la meilleure façon d'ouvrir les esprits : c'est quand on se sent écouté que l'on écoute le mieux.

Il est cependant difficile d'être passionné et passionnant tous les jours, aussi ne peut-on pas se placer systématiquement devant la classe pour transmettre quelque chose en espérant que cela soit reçu à chaque fois... et tant mieux ! Non seulement il faut tenter de susciter l'envie chez les élèves de prendre ce rôle, mais des personnes extérieures qui ont envie de faire partager leurs centres d'intérêt peuvent aussi le tenir. N'existe-t-il pas un grand nombre de personnes qui ne demanderaient qu'à pouvoir offrir à d'autres une découverte de leur domaine de prédilection ? Je tiens pour contre-productive cette séparation de l'école avec le monde extérieur, son imperméabilité à la vie réelle.

On pourrait espérer que l'école devienne progressivement cet outil ouvrant à tous la liberté d'apprendre que Illich préconise, liberté aussi bien de dispenser un apprentissage que de le recevoir<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Ivan Illich, op. cit.

## ■ LECTURE

À l'école, le rapport au texte passe le plus souvent, par la mémorisation forcée ou par une analyse rationnelle et un commentaire désillusionnant. A la mémorisation systématique, on préférera le concept d'« hupomnémata » introduit par Foucault<sup>17</sup>, qui propose de construire la découverte de soi à travers des discours disparates en utilisant l'écriture (ou toute autre forme de trace) comme manière de consigner les lectures faites, les informations reçues, les expériences vécues, les réflexions personnelles. Choisir de garder certains éléments hétérogènes qui ont retenu notre attention, que nous considérons comme pertinents, permet de faire nôtres les pensées d'autrui afin de constituer notre propre identité.

L'analyse serrée d'un texte ne peut que susciter la lassitude des élèves, mais surtout elle en impose une seule lecture et inhibe toute possibilité de réappropriation de celui-ci. La « lecture créatrice » propose au contraire de s'approprier des fragments d'un texte, quitte à en détourner le sens, pour en faire un usage libre. La « co-création », dans le même ordre d'idée, consiste à chercher consciemment à se mettre à la place du concepteur d'une œuvre quelle qu'elle soit pour reprendre sa démarche à un certain point de la conception et proposer un autre choix qu'il aurait pu faire (ou plutôt qu'on aurait fait à sa place). Au lieu de reproduire une démarche proposée, il s'agit de la prendre en cours et de se l'approprier par des choix personnels. Je vois là un outil particulièrement utile pour tirer les enseignements de l'histoire de l'art sans répéter benoîtement les propositions d'artistes antérieurs.

Les propositions de la « lecture créatrice » et de la « co-création »<sup>18</sup> m'intéressent par la faculté qu'elles ont de mettre en danger la sacro-sainte propriété intellectuelle. Je suis plutôt opposé au principe de la propriété tel qu'il est appliqué dans notre société, en tous cas pour tout ce qui n'est pas directement lié à la vie quotidienne. Mais la propriété des idées m'a toujours laissé perplexe : une idée, quelle que soit la forme qu'elle prend, est à mon sens toujours à partager, à confronter à l'intelligence et à la sensibilité d'autrui.

Il est utile de pousser les élèves à se confronter au texte, mais aussi à verbaliser ce qu'ils font et pensent. Conformément aux propositions conjointes de Beuys et de Rancière, il me semble évident que le fait d'apprendre à mettre des mots sur ses actes est un préalable indispensable à une réflexion créative sur ceux-ci. Il faut savoir exprimer quelles en sont les implications pour pouvoir correctement réévaluer leur validité et se placer dans une optique de création des conditions de son existence dans un contexte social. De plus, si on veut espérer constituer les conditions de fonctionnement d'un groupe à partir des aspirations de chacun de ses membres, il faut pouvoir les formuler. Dans le cadre d'un travail commun sur le partage des découvertes et des acquis individuels, le passage par une maîtrise désinhibée du langage est nécessaire, et ne peut se construire qu'à force d'habitude. Particulièrement conscient des problèmes liés à la timidité pour les avoir moi-même vécus, j'espère pouvoir engager ceux qui ont le plus de mal à s'exprimer en public à travailler sur eux-mêmes à ce sujet.

Il faut cependant savoir jouer, surtout dans un cours d'art plastique, sur les autres moyens d'expression de sa pensée. Comme le dit Beuys à propos de ses films, en supposant sans difficulté que cela peut s'étendre à toute sa production plastique, « si je pouvais pour ainsi dire tout verbaliser et tout traduire en concepts, je ne vois pas pourquoi j'aurais fait de tels films ; j'aurais pu me contenter d'écrire ces concepts, tout simplement. Dans la façon dont ces films sont faits, toute une série de

---

<sup>17</sup> Michel Foucault, *L'écriture de soi*, in *Dits et écrits*, Éditions Gallimard, Paris

<sup>18</sup> deux concepts introduits lors du séminaire de didactique des arts plastiques

choses interviennent qui ne s'interprètent pas immédiatement. [...] j'aimerais mieux qu'on renonce aux interprétations. Je préfère ne pas donner la signification immédiate de la semelle en fer, j'aime mieux parler de la pensée qu'on trouve par des chemins parallèles.»<sup>19</sup> L'œuvre de Beuys mobilise des modes de pensée qui ne peuvent pas tous être verbalisés, ce qui devrait être à mon sens le propre de toute œuvre d'art. Il est utile d'apprendre à s'exprimer sur ses productions plastiques, mais il ne faut pas espérer en épuiser les interprétations possibles, et c'est heureux. Rien n'est plus réducteur que de vouloir maîtriser et imposer strictement le sens d'une œuvre. Il faudra donc ouvrir aux élèves les potentiels de la sémantisation, en les rendant lucides sur l'incommunicabilité de certains méandres de la pensée.

---

<sup>19</sup> Joseph Beuys, *La mort me tient en éveil*, in *Par la présente, je n'appartiens plus à l'art*, L'arche, Paris, 1988, p. 65 et 66

## ■ ÉVALUATION

Au fil de mes longues années d'études supérieures dans des domaines créatifs (architecture et sculpture), et rétrospectivement vis-à-vis de mes cours artistiques du secondaire, j'ai éprouvé un malaise constant par rapport à la cotation dans des domaines aussi subjectifs. Outre les critiques (fondées à mon sens) d'Illich sur les dangers et la piètre validité des évaluations certificatives, je m'insurge en particulier contre l'attribution de notes sanctionnant la créativité. J'ai été contraint de m'y résoudre durant mes stages, et j'ai su, je pense, le faire avec autant d'objectivité qu'un autre professeur, c'est-à-dire aucune. Toute remarque ou conseil non contraignant est utile à acérer son regard sur sa propre création, mais nul autre que l'auteur ne peut à mon avis prétendre statuer absolument sur la validité d'une œuvre. Aussi, si cotes il doit y avoir (et c'est malheureusement presque toujours le cas), je propose d'amener les élèves progressivement, mais aussi rapidement que possible, à effectuer une auto-évaluation.

Ceci n'exclut pas l'organisation (concertée avec les premiers intéressés) de jurys pour apporter des regards extérieurs et diversifiés sur les travaux. C'est à mon avis dans ces moments qu'on en apprend le plus, à condition bien sûr de mettre en place une discussion ouverte et non d'émettre un jugement sans appel.

On nous propose, à raison je pense, d'éviter de porter nos élèves vers des travaux nécessitant un don ou un savoir-faire pour nous concentrer sur le processus de création et non sur le résultat. Outre la nuance déjà émise quant à l'utilité des savoirs techniques, il me semble indispensable de se concentrer surtout sur mécanismes de la créativité « pure ». Alors que bien des cours restent académiques, c'est pourtant à cette optique qu'ouvre le développement des arts depuis le début du XX<sup>ème</sup> siècle. Filliou nous apporte une vision particulière de ce phénomène : « Depuis la fin de la Première Guerre mondiale, l'invention a eu tendance à se substituer à la composition comme critère d'excellence dans les milieux d'avant-garde. Je citerai pour mémoire les ready-made de Marcel Duchamp, les monochromes d'Yves Klein, le Silence fait musique de John Cage, la « found poetry » de John Giorno et Ronald Gross, des films comme « Sleep » d'Andy Warhol... (je ne suis pas en train de dire que tous ces artistes ont des intentions identiques, loin de là). Bien sûr, les partisans d'une composition longue et laborieuse trouvent que ces artistes et leurs œuvres sont « médiocres ». D'où ma proposition : l'art moderne est « La Révolte des Médiocres ». Tout comme l'est, aux yeux du politicien professionnel, de l'administrateur, de l'enseignant, etc., la révolte des jeunes. Cet accent mis sur l'invention plutôt que sur la composition a notamment eu pour conséquence d'abolir les frontières entre les arts que la composition s'appliquait à maintenir. En 1962, certains d'entre nous se félicitaient de notre aptitude à « jouer d'une fantaisie joyeuse et non-spécialisée. »<sup>20</sup> Remplacement du « savoir-faire » qui produit des objets de bonne facture par le « pouvoir-faire » qui libère de toute volonté de réussite ?

---

<sup>20</sup> Robert Filliou, *Enseigner et apprendre, arts vivants*, op. cit., p. 12

## ■ ARTS PLASTIQUES

Cette réflexion sur l'enseignement de l'art a été amorcée par la lecture de l'excellent livre de Filliou (*Enseigner et apprendre, arts vivant*), mais aussi par un questionnaire sur ce qui m'avait personnellement motivé à m'engager dans la voie de l'art. Je pense que le principal moteur de mes errances académiques variées est une recherche de créativité croissante. Je m'intéresse peu à la postérité et je n'ai jamais eu une volonté particulière de me faire une place dans le monde prestigieux de l'art. Je pense sincèrement avoir voulu plutôt remplir un besoin que nourrir une ambition en m'engageant dans la voie artistique.

Je porte un réel intérêt (hérité par reproduction sociale) pour l'art des musées, des expositions et des galeries, tout en réalisant que cet art est institué par une élite intellectuelle et cautionné par des mécanismes commerciaux. Le « grand » art est certes porteur d'une valeur dans sa manière de faire évoluer la pensée de son époque et de transmettre, par l'archive, les traces des constructions antérieures de l'esprit humain. Mais pourquoi ne peut-on pas trouver les mêmes qualités dans certaines formes d'art populaire ? Shusterman souligne d'ailleurs, en prenant entre autres l'exemple du Jazz<sup>21</sup>, que bien des arts populaires, après avoir été vivement critiqués par les intellectuels de leur époque, sont par la suite réintégrés dans le champ de l'art noble. Il se fait le défenseur d'une esthétique ouverte a priori à toute forme d'art. Il veut mettre à bas son autonomie supposée pour préconiser que le champ de l'art cesse de se tenir à distance de la vie.

Considérer toute forme d'art comme potentiellement porteuse d'une émancipation sociale n'empêche pas de remettre en question la logique commerciale à laquelle elle est souvent soumise actuellement. Si l'efficacité économique est le seul gage de crédibilité à notre époque, elle l'est malheureusement aussi bien pour le grand art que pour l'art populaire.

Quelle issue, donc, pour quelqu'un qui, comme moi, voudrait encore croire à l'utilité de l'art, au regard de ce qu'il lui a apporté personnellement ? La recherche d'un intérêt social (voire révolutionnaire) à l'art fait partie de mes préoccupations. Marcuse défend que, transcendant sa détermination sociale, l'art conserve sa valeur subversive en dehors de tout contenu ouvertement politique<sup>22</sup>. Cette position permet de justifier moralement tous les développements de l'art moderne. Dans une autre proposition plus récente, Dominique Baqué<sup>23</sup> critique une à une les principales voies que l'art contemporain explore pour s'engager dans la question politique mais prône la pratique du documentaire, plus à même pour l'auteur de mettre en jeu des réalités sociales sans les travestir ou les simplifier. Mais quelle que soit la direction qu'on lui propose, le grand art reste désespérément réservé à une élite, sa visibilité étant écrasée par les médias de masse qui lui font parfois hommage mais toujours en le dénaturant, puisqu'ils se cantonnent dans la diffusion de banalités. Quant aux arts populaires, il est inutile de souligner une fois de plus les travers qu'ils subissent du fait de leur subordination aux médias.

Et si on se penchait sur la notion de créativité prise dans un sens très général plutôt que de s'attarder sur l'art, qui reste une notion indéfinissable ? La recherche de créativité pousse à connaître ce qui a déjà été fait ou pensé pour en faire quelque chose de différent. Elle permet de se mesurer aux idées préconçues pour éventuellement les renégocier. Ne trouve-t-on pas dans les milieux artistiques un

---

<sup>21</sup> Richard Shusterman, *L'art à l'état vif*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1992

<sup>22</sup> Herbert Marcuse, *La dimension esthétique*, Éditions du seuil, Paris, 1979

<sup>23</sup> Dominique Baqué, *Pour un nouvel art politique*, Éditions Flammarion, Paris, 2004

potentiel de remise en question des habitudes établies ? Je pense, à la suite de Beuys et de Filliou, que ce potentiel de liberté est directement lié à une attitude créative.

Quand Beuys déclare que « tout homme est un artiste », il ne fait à mon avis que poser le postulat : art = créativité. On peut en effet trouver de la créativité dans tout acte de la conscience humaine, même si c'est à des degrés divers. Beuys n'affirme rien d'autre que la possibilité pour chacun, à travers une conscience accrue de soi, de faire usage de sa capacité créative dans toute activité. Mais notre société canalise et restreint au minimum les possibilités d'expression et d'usage de cette créativité.

Filliou considère comme artiste toute personne qui allie innocence et imagination d'un côté, liberté et intégrité de l'autre<sup>24</sup>. Cela ne concerne certainement pas tout le monde, mais son objectif est clairement, comme celui de Beuys, que ces qualités soient le plus largement diffusées. Sur un ton tout différent, ils suggèrent tous deux que là se trouve la réelle capacité à la vie humaine, inhibée actuellement par les rôles sociaux enseignés. « L'art est ce qui rend la vie plus intéressante que l'art »<sup>25</sup> nous dit Filliou ; à mon avis, il devait parler de ce que j'entends par « créativité ».

A suivre les théories de ces deux artistes, on prend le risque de tomber dans « la pseudo-philosophie dont s'est souvent entouré l'art moderne et contemporain »<sup>26</sup>, tant crainte par les philosophes sérieux. Les spécialistes diplômés semblent redouter par-dessus tout la philosophie approximative de ceux qui n'ont pas les outils adéquats. Mais l'innocence de ceux qui n'ont pas ces outils leur permet peut-être d'éviter de se cantonner à des considérations purement abstraites qui prédominent dans la tradition philosophique. Je n'ai rien contre cette dernière si elle n'est pas utilisée comme un outil d'exclusion et à condition qu'elle puisse s'ouvrir à des méthodes cognitives qui ne sont pas les siennes.

Je conviens qu'il faut se méfier de l'apparente complexité des discours de Beuys qui cache peut-être parfois des contradictions, voire une certaine vacuité teintée d'ésotérisme. Mais quelques-unes de ses propositions font écho en moi, même quand elles semblent défier la logique. Il remplit donc ses objectifs, puisque c'est au niveau de la conscience non déductive qu'il désire agir.

Pour Filliou, j'ai la plus grande sympathie, en particulier pour sa saine simplicité et la grande cohérence entre ses opinions et ses choix de vie. Il se tient à distance des philosophes et théoriciens de l'art pour développer une pensée vagabonde. Il touche pourtant des questions graves, lit, écrit, débat, pense, mais toujours en abordant les choses de manière inattendue, avec une certaine innocence et en des termes simples. Il réalise concrètement ses principes dans des œuvres plastiques, mais conserve toute sa vie une méfiance pour les institutions de l'art.

Sans nier la capacité des démarches purement artistiques à questionner des problèmes sociaux essentiels, on peut trouver une autre voie pour réfléchir à l'amélioration de la société par la création, engagée par quelques artistes importants de la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle mais qui ne semble plus très en vogue aujourd'hui. Il est pour moi au moins aussi important et probablement plus efficace d'étendre au plus grand nombre une ouverture des possibles par une attitude créative. Il est sans doute plus difficile de rendre attractive cette attitude que de diffuser des idéologies. Mais si ces dernières peuvent contribuer à l'évolution

---

<sup>24</sup> R. Filliou, *Enseigner et apprendre, arts vivants*, Ed. Lebeer Hossmann, Bruxelles, 1998.

<sup>25</sup> Heike van den Valentyn, *Robert Filliou, Génie sans talent*, Catalogue de l'exposition au musée d'art moderne de Lille Métropole, 2003

<sup>26</sup> Y. Michaud, *La crise de l'art contemporain*, P.U.F., 1999.

de l'histoire, on en connaît les dangers et les dérives. Peut-on espérer, à l'inverse de la tendance actuelle, élargir la conscience humaine de chacun par le développement de l'imagination ? Cet espoir est très maigre et dirige vers une déception plus que probable. Mais s'il me semble la seule possibilité d'amélioration, puis-je l'écarter ?

On dispose de nombreux moyens pour faire prendre conscience à chacun de son potentiel créatif, parmi lesquels les arts plastiques sont l'un des plus accessibles. Le travail des mains libéré des contraintes utilitaires peut, à la longue, contribuer à libérer l'esprit. L'équilibre entre le travail sur la matière et le travail sur la pensée me semble très bénéfique. Un questionnement créatif fondé sur une recherche plastique peut ensuite s'étendre à d'autres champs d'action, plus quotidiens, plus engagés dans une réalité sociale. Chaque prise de décision peut alors se référer à une individualité bien comprise (c'est-à-dire en constant dialogue avec autrui<sup>27</sup>).

La créativité est liée à la liberté en ce sens qu'elle permet de remettre en question les carcans, et donc peut-être d'en échapper. Je ne suivrai pas ceux qui définissent la liberté comme la possibilité de faire exactement ce qu'on veut, c'est-à-dire rien la plupart du temps. Je comprends plutôt la liberté comme une absence de contraintes externes, qui laisse l'homme devant la responsabilité de ses choix. Sans règle imposée, chaque action engage une réflexion personnelle et donc une attitude créative. Il s'agit bien entendu d'une position utopiste, qui reste inaccessible mais vers laquelle on peut tendre. La principale force antagoniste de la liberté ne se trouve pas dans les règles mais bien dans l'autorité. Les règles peuvent se former par consentement mutuel, l'autorité est une question de pouvoir, de force et donc de soumission (qui peut être volontaire ?). Il me semble que c'est au niveau du refus de la soumission qu'on peut trouver un (faible) espoir porteur de changement. Toutes les dénonciations, toutes les remises en question portées par l'art, la philosophie, etc. restent vaines tant que la soumission (à l'état, l'argent, les institutions, les modes, un chef, un professeur...) reste directrice de la plupart des actes qu'on pose.

Prendre une position d'insoumission, ce n'est pas refuser toute règle, c'est constamment réévaluer leur validité. Et c'est en ce sens que je perçois l'intérêt d'encourager chacun à développer sa créativité.

C'est ce genre de réflexion qui me pousse aujourd'hui à vouloir contribuer à un apprentissage de la créativité autour de l'activité plastique. On peut douter que je trouve dans l'enseignement obligatoire le cadre idéal pour développer ce genre de point de vue. L'école est en effet le meilleur moyen qu'on ait trouvé (après la violence et la religion) pour habituer et faire accepter la soumission. Peut-elle accepter une attitude aussi incompatible avec sa mission de normalisation ? Il semble prudent d'en douter, mais ça ne coûte rien d'essayer.

---

<sup>27</sup> Comprendre l'individu comme un "groupe-sujet" et non assujetti, cf. Félix Guattari, *Psychanalyse et transversalité*, La Découverte, Paris, 2003.

## ■ BIBLIOGRAPHIE

- Robert Filliou, *Enseigner et apprendre, arts vivants*, Éditions Lebeer Hossmann, Bruxelles, 1998
- Pierre Tilman, *Robert Filliou, nationalité poète*, Les presses du réel, Paris, 2006
- Heike van den Valentyn, *Robert Filliou, Génie sans talent*, Catalogue de l'exposition au musée d'art moderne de Lille Métropole, 2003
- Joseph Beuys, *Qu'est-ce que l'art?*, L'arche, Paris, 1992
- Joseph Beuys, *Par la présente, je n'appartiens plus à l'art*, L'arche, Paris, 1988
- Herbert Marcuse, *La dimension esthétique*, Éditions du Seuil, Paris, 1979
- Dominique Baqué, *Pour un nouvel art politique*, Éditions Flammarion, Paris, 2004
- Richard Shusterman, *L'art à l'état vif*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1992
- Ivan Illich, *Une société sans école*, Éditions du seuil, Paris, 1971
- Martine Dardenne et Georges Trussart, *Penser et agir avec Illich*, Couleur livres, Bruxelles, 2005
- Catherine Baker, *Insoumission à l'école obligatoire*, Éditions tahin party, 2006 (réédition d'un texte paru en 1985)
- Raoul Vaneigem, *Avertissement aux écoliers et lycéens*, Éditions mille et une nuits, Paris, 1995
- Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975
- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1970
- Pierre Bourdieu, *Questions sur l'art pour et avec les élèves d'une école d'art mise en question*, in *Penser l'art à l'école*, Actes Sud, Paris, 2001
- Félix Guattari, *La philosophie est essentielle à l'existence humaine*, Éditions de l'aube, Paris, 2002
- Félix Guattari, *Les trois écologies*, Éditions Galilée, Paris, 1989
- Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, 10/18, Paris, 2004