

Égalité filles-garçons en Arts plastiques

« Je ne crois pas qu'il y ait jamais eu un homme traitant une femme d'égal à égale, et c'est tout ce que j'aurais demandé, car je sais que je les voux. »

Berthe Morisot¹

Enseignement obligatoire au collège et libre de choix au lycée en spécialité ou option facultative, les arts plastiques devraient, à l'heure actuelle, être en première ligne des luttes contre les inégalités dues au sexe. L'attachement intrinsèque aux œuvres d'art sur lesquelles est fondée cette matière trouve depuis cinquante ans une expression féminine voire féministe bien établie, une visibilité accrue des femmes artistes. Cette présence se vérifie au lycée où une très grande majorité de filles opte pour cet enseignement. Or on constate, à la lecture attentive des programmes de collège et lycée en cycle terminal, une oblitération totale de la question du *genre*.

La thématique est-elle explicitement envisagée ? Pour quels niveaux, sous quelle forme ?

La thématique n'est jamais explicitement envisagée dans les programmes d'arts plastiques, ni de collège ni de lycée, qui sont neutres dans leur formulation aussi bien que dans leur contenu. On n'en trouvera pas non plus trace dans l'enseignement d'histoire des arts au collège. Cette neutralité se veut le gage d'un enseignement équidistant entre filles et garçons qui sont considéré.es sans distinction de genre comme des êtres dotés d'une égale sensibilité qu'il s'agit de faire émerger et fructifier.

La question du féminin et du masculin n'est présente qu'incidemment, par exemple par l'entremise de la notion de **corps**. Les contenus d'enseignement se basent sur des perceptions corporelles, sensorielles, et s'appuient sur des références culturelles et des compétences qui mettent en jeu la relation de l'auteur au spectateur et de l'auteur au contexte historique. Dans la pratique plastique au sein de la classe, le corps singulier de l'élève entre en jeu à chaque geste graphique ou pictural. « *Dans les pratiques d'expressions plastiques et visuelles (...) le corps participe intrinsèquement du travail. (...) L'implication du corps du dessinateur est déterminée par l'intention, mais aussi par l'outil, le support et l'espace. (...) On abordera ici la question (...) de l'implication du corps ou de sa mise à distance dans la production.* »² Cette notion peut être convoquée, au choix, comme le lieu où se tapit le *genre* (masculin/féminin) ou celui où se révèle l'altérité universelle du *nombre* (mon corps/celui de l'Autre). La différenciation sexuée — celle des élèves, des artistes — et son incidence sur la *praxis* n'est jamais nommée.

On subodore aussi la présence discrète de la thématique dans la prise de parole. « *Dans la confrontation des productions et les prises de parole qu'elle suscite, les élèves apprennent à pondérer leur relation à l'autre, à reconnaître et à apprécier les différences dans le respect mutuel des échanges.* »³ L'élève est amené à respecter l'autre dans sa différence, qui peut certes être comprise sous l'angle du *genre*, mais aussi sous celui du milieu socio-culturel, de l'origine géographique ou ethnique, ou encore celui de la perception, de la sensibilité.

Enfin, les programmes rappellent que l'enseignant, en fonction des questions abordées dans la pratique, pourra faire appel aux productions affranchies des classifications traditionnelles que sont dessin ou peinture. « *Il revient au professeur, dans le déroulement de son enseignement et en*

¹ Marie-Jo Bonnet, *Les femmes dans l'art*, Paris, La Martinière, 2004, p. 68.

² Programme du collège, BO spécial n°6 du 28 août 2008, p. 2 ; Programme de l'enseignement facultatif, BO spécial n°4 du 9 avril 2010, p. 5.

³ Programme du collège, *op. cit.*, p. 2.

fonction des questions abordées dans la pratique, de faire appel à des exemples significatifs et variés, dans un champ historique très large, empruntés à la peinture, à la sculpture, à l'architecture, à la photographie, mais aussi aux productions, notamment contemporaines, qui se sont affranchies de ces classifications. (...) Dans un enseignement qui a pour référence une part importante de la création contemporaine ainsi qu'un grand nombre d'œuvres léguées par l'histoire, il importe également de tenir compte des métissages et des recours diversifiés à des champs conceptuels variés. »⁴ À ce titre, il pourra convoquer les nombreuses créations plastiques contemporaines qui ont recours à des pratiques immémoriales traditionnellement dévolues aux femmes (tissage, tressage, couture, travaux d'aiguille, etc.). L'imbrication de ces techniques réévalue la distinction des *genres*, mot à comprendre tant dans son acception masculin / féminin que dans celle du *grand genre* : peinture d'histoire, portrait, scène de genre, etc.

La thématique peut-elle être abordée, même si ce n'est pas un point du programme en tant que tel ? À propos de quels points du programme, de quelle façon, quel est son intérêt ?

Parmi les entrées possibles pour effleurer cette question, quatre sont retenues, qui fondent la spécificité de l'enseignement des arts plastiques : l'image, le corps, la prise de parole, les références.

L'image

Au cycle central du collège, la question de l'image, de sa production à sa réception, fédère les apprentissages. Dans l'imagerie populaire et au-delà indistinctement dans toutes les strates de la société, l'homme est (re)présenté comme le sexe fort, dominant, la femme comme le sexe faible, soumis. Culturellement, certaines *couleurs* sont associées aux garçons (le bleu), d'autres aux filles (le rose). Le champ référentiel contemporain est suffisamment étayé de recherches autour de cette question pour être convoqué et interrogé (la série photographique d'enfants entourés de leurs objets et vêtements bleus, ou roses, de Jeong Me YOON est exemplaire à ce titre).

Ces prégnances pourront être questionnées dans la pratique plastique afin de faire émerger un équilibre juste, moral, civique et éthique entre les deux sexes, conformément aux prescriptions de l'enseignement moral et civique : « *L'EMC doit transmettre un socle de valeurs communes : la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect de la personne, l'égalité entre les femmes et les hommes, la tolérance et l'absence de toute forme de discrimination.* »⁵

Dans le programme de cinquième, la notion de *détournement* pourra être utilisée comme embrayeur d'une réflexion sur le genre. De même, le professeur peut user des stéréotypes sexistes véhiculés par certaines images « *artistiques, documentaires ou de communication* » pour « *interroger le point de vue du regardeur ou de l'auteur* ». ⁶ Dans le programme de quatrième, les images de la femme-objet présentes à profusion notamment dans la publicité pourront être mises en débat plastiquement en vue « *d'évaluer et de réinvestir leurs portées informative, communicative, émotionnelle à des fins artistiques* »⁷.

Ces stéréotypes sexistes peuvent également être présents dans les productions des élèves, leurs choix d'images lors des captations, la manière dont ils s'emparent des sujets, les couleurs, formes et matériaux qu'ils mettent en œuvre, et ce qu'ils en disent. Le cours d'arts plastiques pourra être l'occasion de les accompagner dans un repérage de ces modalités conscientes ou/et inconscientes.

⁴ Programme de l'enseignement facultatif, *op. cit.* p. 6 ; Programme d'arts plastiques au cycle terminal, enseignement obligatoire et de spécialité en série L, BO spécial n°9 du 30 septembre 2010.

⁵ BO spécial du 25 juin 2015 (Brève du 25 06 2015).

⁶ Programme du collège, *op. cit.*, pp. 8 et 9.

⁷ *Ibid.*, p. 10.

Le corps

Les arts plastiques proposent un enseignement pratique qui vise, par une mise en situation, à l'acquisition de connaissances et compétences dans un objectif d'autonomie. Dès le préambule des programmes du collège, la question du corps est posée : « *Forme, espace, couleur, matière, lumière et temps sont des notions continuellement travaillées dans les pratiques d'expressions plastiques et visuelles où le **corps** participe intrinsèquement du travail.* »⁸ Ce corps, centre névralgique de la discipline, n'est cependant jamais interrogé dans son genre. « *Quelles que soient les pratiques, les moyens mis en œuvre et les objets d'étude, le corps participe intrinsèquement du travail en arts plastiques. Qu'il soit au centre de la représentation bi et tridimensionnelle ou de l'action (dessin, peinture, sculpture, photographie, vidéo, infographie par exemple), il est présent à tous les niveaux de l'engagement des élèves et des artistes. À ce titre, la question du corps, du geste, de l'action traverse tous les champs d'investigation.* »⁹

Le corps, de celui qui fait, de celui qui regarde, de celui qui est représenté ou cité, est toujours nommé de façon universelle. De quel corps parle-t-on ? L'universel est le masculin. Il évacue le corps féminin en tant que tel, en le phagocytant sans considérer ses spécificités physiques, politiques ou sociétales.

Des artistes contemporaines et modernes ont posé la spécificité du corps féminin : pas le même centre de gravité, pas la même puissance musculaire ou les mêmes mesures, pas les mêmes références en termes de modèles d'identification (Les performances d'Orlan et son « Orlan-corps » comme mesure étalon)... Cette différenciation des corps paraît essentielle lorsqu'il est question, en troisième, de s'en servir comme outil perceptif : « *L'expérience sensible de l'espace permet d'interroger les rapports entre l'espace perçu et l'espace représenté, la question du point de vue (fixe et mobile), les différents rapports entre le corps de l'auteur et l'œuvre (geste, posture, performance), entre le corps du spectateur et l'œuvre (être devant, dedans, déambuler, interagir).* »¹⁰ Nous remarquerons la gageure : mettre le corps au centre d'un enseignement artistique par la pratique sans jamais en spécifier le sexe.¹¹

La prise de parole

L'enseignement des arts plastiques se fonde sur l'autonomie, l'initiative et la verbalisation, c'est-à-dire la prise de parole. « *Pour ce faire, l'initiative des élèves sera sollicitée et l'accès à l'autonomie facilité. Cette part d'autonomie ainsi que les initiatives dont les élèves font preuve dans la conduite de leurs projets jusqu'à leur réalisation se manifestent aussi dans des situations d'échange oral, individuelles ou collectives.* »¹² La prise de parole de l'élève est envisagée là encore sans qu'il ne soit fait mention d'une difficulté pourtant établie face à la prise de parole, selon que l'on soit fille ou garçon, de tel groupe culturel ou social.

« *Dans la confrontation des productions et les prises de parole qu'elle suscite, les élèves apprennent à pondérer leur relation à l'autre, à reconnaître et à apprécier les différences dans le respect mutuel des échanges.* »¹³ La différence entre fille et garçon, pourtant basique quel que soit le groupe mixte d'élèves, est incluse, par non-dit, dans la considération « *des différences* ». Libre à l'enseignant.e de s'en saisir ou pas, d'y être sensible ou sensibilisé.e, d'y rendre réceptifs ou réceptives ses élèves.

⁸ *Ibid.*, p.2.

⁹ *Ibid.*, p. 3.

¹⁰ *Ibid.*, p. 12.

¹¹ La question du corps est très présente chez les artistes femmes, et mérite une attention particulière auprès des élèves. « *À ceux qui s'imaginaient découvrir un art féminin, ou même féministe (...), elles@centrepompidou a offert un long et riche démenti. Il s'est avéré difficile, pour ces détracteurs, de trouver un point commun aux artistes rassemblées autre que (...) peut-être un regard plus aigu porté sur le corps, peut-être une autre manière de raconter et de se raconter.* » Camille Morineau, *Artistes femmes de 1905 à nos jours*, Paris, Centre Pompidou, 2010, p. 9.

¹² Programme du collège, *op. cit.*, p. 2.

¹³ *Ibid.*, p. 2.

« Le questionnement inhérent à toute pratique artistique, celle de l'élève ou celle de l'artiste, favorise la conscience de l'altérité et développe chez les élèves des compétences sociales et civiques, telles la tolérance, l'écoute et la responsabilité. Les différences culturelles sont, en art, sources de connaissance et de questionnement. »¹⁴ Encore faut-il pouvoir nommer les différences entre filles et garçons, les considérer dans leurs spécificités pour viser à une égalité : timbre de voix, posture physique, inhibition, autorité ou confiance, les individus sont considérés comme singuliers, mais jamais dans leur appartenance à un groupe sexué imprégné de codes culturels et sociaux conditionnant des attitudes et des interrelations.

La culture artistique

« Les arts plastiques contribuent à l'acquisition d'une culture humaniste et scientifique. (...) Les œuvres d'art ouvrent à la diversité des repères culturels, tant sur les aspects conceptuels que sur les aspects historiques, géographiques et sociologiques. (...) L'œuvre y est considérée tant par ses dimensions plastiques et matérielles que par le réseau de ses significations historiques et sociales. Cette articulation du sensible et de l'intelligible est référencée à des contextes et des problématiques artistiques actuels ou légués par l'histoire. »¹⁵ S'il est sous-entendu que les productions sont diverses, l'invisibilité des femmes artistes citées et de leurs œuvres n'est pas interrogée, pas plus que les raisons de cette occultation qui, dans les classes les plus avancées, pourraient faire l'objet de recherches ou, à tout le moins, de constat.

Il n'existe pas de directive incitant à favoriser l'équité entre les sexes ; rien dans les programmes n'amène l'enseignant, au-delà de ses intérêts personnels, à s'en emparer. Or en passant sous silence ou en ignorant les productions d'artistes femmes, on rend exclusivement masculine la réflexion autour des grandes questions artistiques. « Ces œuvres particulièrement représentatives des grandes questions artistiques de l'histoire des arts assurent le fondement des problématiques que les élèves aborderont dans la pratique. »¹⁶ Si, par la force des choses et comme l'on montré les féministes, notamment Linda Nochlin¹⁷, les femmes ont été empêchées et/ou obliérées par le passé, les artistes contemporaines sont en nombre au moins égal aux hommes et leurs productions peuvent servir de support à un enseignement à la fois pratique, culturel, théorique et artistique. Cette approche est d'autant plus pertinente qu'il est spécifié que « les clivages entre les créateurs et divers milieux sociaux constituent pour l'enseignant autant de questions et de connaissances à travailler avec les élèves. »¹⁸

Il faut remarquer que dans les parcours de formation des étudiants en arts plastiques, à moins d'initiatives ponctuelles ou personnelles, dans les rares manuels qui ont pu voir le jour comme dans les anthologies thématiques ou stylistiques, la question des femmes artistes reste minoritaire, voire communautaire. Elle restera à l'initiative d'un.e enseignant.e motivé.e par le sujet. On peut aussi noter que les programmes limitatifs, sur lesquels se basent les enseignant-e-s pour l'année de cycle terminal, font exclusivement référence à des artistes masculins, (Gustave Courbet, Marcel Duchamp, Tadashi Kawamata, Claes Oldenburg, Bill Viola, Véronèse). Il en est de même lorsqu'il s'agit d'un programme non monographique : dernier en date pour l'année 2015/2016, « Le monde est leur atelier », trois artistes masculins dont un chinois, un mexicain et un camerounais ; on peut saluer le cosmopolitisme, mais pas la mixité. Et pourtant, les programmes de lycée en option de spécialité voudraient que le professeur appréhende « les dynamiques qu'entretient la création avec les éléments concrets qui consacrent ses réalisations : rapports à l'actualité artistique et esthétique, rapports aux étapes de la reconnaissance, condition de sa réception sensible dans les espaces culturels les plus ouverts. »¹⁹

¹⁴ *Ibid.*, p. 2.

¹⁵ *Ibid.*, p. 2 sq.

¹⁶ *Ibid.*, p. 4.

¹⁷ Linda Nochlin in *Artnews*, *Why have there been no great women artists ?*, 1971.

¹⁸ Programme du collège, *op. cit.*, p. 4.

¹⁹ Programme d'arts plastiques au cycle terminal, *op. cit.*

Lorsque la thématique est abordée dans cette discipline, quelles sont les erreurs fréquentes ?
Aborder cette thématique pose-t-il des questions didactiques ou pédagogiques qui méritent une attention particulière ?

La thématique n'étant pas abordée frontalement dans la discipline, les erreurs éventuelles ne sont pas structurelles mais conjoncturelles, liées aux représentations spécifiques du professeur ou de l'élève.

Cette thématique fait-elle l'objet d'omissions, par exemple... Elle est absente de certains programmes alors qu'elle devrait y avoir sa place ? Des personnages importants ne sont pas cités ? Les femmes sont invisibles des représentations ? Le thème de l'homosexualité n'est pas abordé alors qu'il devrait l'être ?

La question de la représentation du corps des femmes, qui peut traverser tout le cursus scolaire du collège au lycée, peut être intégrée aux programmes sous l'angle de l'écart entre référent réel et représentation. En classe de quatrième, où le statut des images est travaillé (notamment celui des images de communication face aux images artistiques), les codes de représentation peuvent faire l'objet d'un questionnement plus poussé. Les femmes sont très présentes dans l'histoire de l'art, mais souvent en tant qu'objets spéculaires ; la différence, dénoncée par les Guérillas girls dans les années 70, entre le pourcentage de femmes représentées dans les œuvres exposées dans les musées et celui de femmes artistes dont les œuvres sont montrées, est éloquent, de même que l'utilisation du corps des femmes dans le monde de la publicité...

Le mot stéréotype apparaît une seule fois dans les programmes d'enseignement d'histoire des arts au collège (dans la thématique *Arts ruptures continuités*). Les références artistiques proposées en classe sont très majoritairement masculines car le vivier historique est largement constitué d'hommes. De même, lorsqu'un couple d'artistes travaille conjointement, le nom ou prénom de l'homme est toujours placé en premier (Bernd et Hilla Becher, Christo et Jeanne-Claude, Claes Oldenburg et Coosje Van Bruggen), tandis que celui de sa compagne est fréquemment omis.

À l'inverse, l'exemple de quelques femmes « fortes » se distinguant des autres par leur homosexualité et/ou leur comportement indépendant (Rosa Bonheur, Gertrude Stein, Artemisia Gentileschi) risque de confirmer le présupposé « masculin » de leur nature homosexuelle ou « libre » comme explication à leur position sociale dominante ; ce serait un autre stéréotype contre-productif, même si leur indépendance financière vis à vis d'un homme, est une condition établie. Les femmes artistes sont peu nombreuses, ayant été longtemps exclues des formations artistiques, et ce jusqu'à naguère²⁰. Le sexisme à l'œuvre jusqu'à ces dernières années dans les institutions artistiques (écoles d'art, musées, galeries) peut faire l'objet d'une situation de cours, ou peut y être articulée, mais ne doit pas forcément, à la demande institutionnelle, être faite. Toute la différence entre une politique manifeste et un angélisme relevant presque du déni en dépend.

²⁰ « En 1795, [les femmes] sont exclues de l'Institut de France, créé en remplacement des anciennes académies. Non seulement aucune femme ne retrouve son titre d'académicienne, mais, pendant deux siècles, aucune artiste ne sera admise à l'Académie des beaux-arts. Exclusion également de l'Ecole nationale des beaux-arts, où l'on enseigne la théorie et le bien peindre. (...) La révolution impressionniste a préparé le terrain à une autre révolution qui n'est toujours pas terminée : la lutte pour l'égalité entre les sexes. L'académie Julian va jouer un rôle pionnier dans la conquête du droit à la formation artistique des femmes. En 1873, Rodolphe Julian ouvre un atelier où il accueille vingt hommes et neuf femmes. Cet atelier va devenir rapidement une alternative à l'Ecole des beaux-arts, car il met en œuvre une éducation artistique révolutionnaire pour les femmes. Des compétitions à égalité avec les hommes sont organisées chaque mois, dotées d'un prix, et elles en gagnèrent beaucoup. » Marie-Jo Bonnet, *op. cit.*, pp. 54 et 64.

En classe et dans les apprentissages, filles et garçons approchent-ils / elles la discipline de la même façon (donner des exemples) ? Leurs résultats sont-ils équivalents ? Leur intérêt et leur motivation sont-ils équivalents ? Certains thèmes induisent-ils un désintérêt des filles ou des garçons ?

Au collège, il ne semble pas y avoir de différence d'approche de la discipline entre les filles et les garçons. De nombreuses études portant sur la perception des disciplines scolaires par les élèves selon le sexe font toutefois apparaître, dès le primaire, des préférences disciplinaires patentes, les filles accordant, semble-t-il, une valeur subjective aux arts plastiques bien supérieure à celle attribuée par les garçons à cette discipline.

Au lycée, les filles sont majoritaires dans les enseignements artistiques. En 2012, 10,4 % des filles choisissaient un enseignement d'exploration Arts contre seulement 5,4 % de garçons²¹. Dans ces classes, il y a peu de mixité car elles constituent 70 % de l'effectif²². Elles sont aussi plus représentées en option de spécialité en terminale : 77 % de filles contre seulement 23 % de garçons²³ !

Il n'y a pas d'élément permettant de savoir si l'intérêt des filles pour les matières artistiques est immanent, culturel, psychologique, physiologique, sociétal.

Les familles manifestent-elles de l'opposition au fait d'aborder certains thèmes ?

En arts plastiques, il est plutôt rare que les familles manifestent de l'opposition au fait d'aborder certains thèmes : cela reste marginal. Au collège, l'éventuelle représentation du corps nu ou dévêtu peut faire débat, mais elle n'est qu'occasionnellement abordée. La jeunesse des élèves, la diversité des cultures, les interdits relatifs aux différentes confessions amènent souvent l'enseignant à ne pas envisager ces questions de manière frontale. En règle générale, au collège, les questions liées à la sexualité, sous-jacentes dans bien des œuvres de référence, sont éludées. Au lycée, il est possible d'aborder plus directement les questions d'orientations sexuelles, de genre, d'évocations plus ou moins évidentes ou revendiquées dans les œuvres citées en répondant aux programmes généraux comme limitatifs. Que l'on pense à *l'Origine du monde* de Courbet par exemple.

L'approche de la discipline peut-elle induire des différences entre filles et garçons (donner des exemples) ? Par exemple en raison de la « menace de stéréotype » ? La façon de l'aborder peut-elle induire des différences selon les exemples choisis ?

Lorsque l'enseignement est pratique, il induit une organisation pratique qui s'articule aux habitudes et aux comportements des élèves. Nulle part il n'est fait mention de pratiques stéréotypées à éviter ou même à lister. Or, en arts plastiques, il est question de matériel, de rangement, de nettoyage, d'outils... Autant de situations qui, non maîtrisées, reproduisent implicitement les habitudes inégalitaires.

Les enseignant-e-s comme les élèves, sans en avoir nécessairement conscience, peuvent reproduire ou induire des schémas sexistes :

• les professeur-e-s dans les situations de cours (sujets explicitement « pour les garçons » ou « pour les filles »), dans la constitution des groupes, souvent non mixtes, dans l'attribution des rôles, dans les conseils d'orientation, ou dans les exemples choisis (une photographie de terrain de football pour aborder la question de la perspective linéaire, en s'adressant exclusivement aux garçons...) .

²¹ Catherine Moisan (dir.), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*, p. 21.

²² *Ibid.*, p. 22.

²³ *Ibid.*, p. 25.

°les élèves dans leurs comportement mais également dans leurs démarches et choix plastiques (sujets et images privilégiés dénotant des centres d'intérêts différents : images de combats et drapeaux, ou images de soin et d'attention à l'autre ; symbolique des couleurs, répertoires formels, éléments de langage et choix des médias stéréotypés).

Rien n'est donné dans les programmes et directives pour contrer cet écueil possible : la personnalité de l'enseignant.e est la seule garante d'une vigilance avérée.

Dans quelle mesure la discipline peut-elle activement contribuer à favoriser l'égalité ? En développant des valeurs, en favorisant la visibilité des femmes dans des domaines où elles sont peu présentes ou invisibilisées ? En incitant les élèves à s'impliquer davantage dans leur citoyenneté ? En neutralisant des stéréotypes sexistes ou homophobes ? En développant des compétences pour faire face aux situations inégalitaires ?

Les arts plastiques peuvent contribuer activement à favoriser l'égalité entre filles et garçons en rendant aux femmes la juste place qu'elles ont dans l'histoire de l'art, et plus largement dans la société.

L'enseignant.e devra être attentif-ve à faire référence à des artistes des deux sexes, à aborder les questions artistiques et plastiques de la même manière pour tous et toutes, à équilibrer les temps de parole et les responsabilités et à initier des situations de cours (situations-problèmes, verbalisations et débats) permettant aux élèves de s'interroger sur les stéréotypes explicites et implicites.

Les tâches de rangement de la salle d'arts plastiques doivent être confiées aussi bien aux filles qu'aux garçons, à part égale. Inversement, au lycée, la place des garçons dans les enseignements artistiques doit être affirmée, car l'égalité s'entend dans les deux sens.

Laure Bernard, professeure d'arts plastiques, Lycée Jeanne d'arc, Rouen
Lucien Félicianne, professeur d'arts plastiques, Lycée Vallée du Cailly, Déville-lès-Rouen
Annie Boulon-Fahmy, IA IPR d'arts plastiques, Académie de Rouen.