

III. Des Ecoles d'art à la HEAD (1951-2007)

L'enseignement de l'art à Genève au prisme des réformes post 68 : ruptures et nouveaux principes pédagogiques

Julie Enckell et Federica Martini, HEAD - Genève, Hes-so

La Haute école d'art et de design de Genève (HEAD) a joué un rôle fondateur en Suisse dans la mise en place, au niveau des études supérieures, d'une pédagogie expérimentale en art visuel. Son histoire s'enracine dans les réformes ayant été mises en place à l'issue de la crise institutionnelle de 1968, mais aussi sur le terreau des pédagogies alternatives, dont Genève aura constitué au XX^e siècle l'un des foyers les plus actifs. L'identité de la HEAD est, encore aujourd'hui, tributaire de cet héritage singulier, qui structure ses méthodes d'enseignement, nourrit sa conception de l'art et dicte largement son plan d'étude. Dans les lignes à suivre, nous revenons sur la crise de 68 et la figure de Michel Rappo, directeur des Ecoles d'art de 1971 à 1986, puis de l'Ecole supérieure d'arts visuels jusqu'en 1992. Comme nous le verrons, ce dernier, nourri par ses convictions libertaires et son expérience de l'enseignement du dessin aux petites classes, imprégnera durablement l'institution par sa vision prospective et démocratique de l'enseignement de l'art. Dans un deuxième volet, nous nous arrêtons sur la mise en place de transformations spécifiques dans l'enseignement, par le prisme de Silvie et Cherif Defraoui, duo d'artistes dont les méthodes

pédagogiques singulières ont laissé une trace durable dans la conception de la formation en art visuel.

La crise que connaît, dans les pays industrialisés, le milieu universitaire au printemps 1968 se fait également sentir à Genève, où le mouvement contestataire étudiant se concentre alors au niveau des écoles supérieures et touche, également, l'École des Beaux-Arts. Comme dans les pays voisins, la communauté estudiantine genevoise remet en cause le système pyramidal de l'institution, les modalités d'enseignement jugées obsolètes, le cloisonnement des disciplines et les méthodes d'évaluation. Depuis plusieurs années déjà, l'École des Beaux-Arts fait l'objet de discussions et de remises en cause. La perspective d'élever le niveau de formation au rang des universités est en débat et, plus largement celle d'une meilleure valorisation de la formation aux métiers de l'art revient comme un impératif, alors que la fréquentation du cursus connaît une baisse drastique.

A Genève, la crise de 68 fait suite à une forte tendance conservatrice qui s'est installée dans les écoles jusqu'aux années 1950, par le refus des avant-gardes ou de la modernité, au profit d'un retour à une forme de l'enseignement enracinée dans les grandes valeurs fondatrices de la société : famille, religion, politique⁴⁸¹. Ce discours a d'abord été alimenté par Alexandre Cingria et Adrien Lachenal puis, dès 1945, par Georges de Traz, qui publiera notamment, sous le nom de François Fosca, « La peinture qu'est-ce que c'est ? » en 1947, une critique acerbe des nouvelles manières de peindre. Fosca exprimait déjà deux ans plus tôt sa volonté de revenir aux grands maîtres de l'âge classique, dans une lettre adressée au *Journal de Genève* : « A la méthode du Moyen Âge et de la Renaissance, qui était celle de l'apprentissage, d'où devait par la suite se dégager la personnalité de l'artiste, appuyée sur un métier solide et sûr, on a voulu opposer une autre méthode, qui consiste à dégager d'abord la personnalité, avant que

⁴⁸¹ J.-L. Meylan, *La formation des artistes et ses enjeux. Le cas de Genève, de l'école de dessin à l'école supérieure d'art visuel, 1704-1980*, Genève, 2016, p. 198.

l'élève soit muni de moyens d'expression. Il en est résulté le désordre que l'on sait, dont tout l'art d'entre-deux-guerres a souffert »⁴⁸².

Dans les années 1950, la tendance s'inverse et le débat fait rage au Grand Conseil pour « libérer » les écoles d'art de l'impératif prôné jusqu'alors. Les voix des radicaux Pierre Guinard et Lucien Archinard, promoteurs d'une distinction entre les métiers d'artisanat (l'Ecole des arts industriels) et la formation artistique (l'Ecole des Beaux-Arts), ainsi que d'une vision moins utilitariste de l'académie des arts se font entendre. Avec le concours d'un nouveau directeur, Marcel Feuillat (1896-1962), les porteurs de cette nouvelle vision obtiennent gain de cause et, en 1956, un nouveau règlement voit le jour, traçant une frontière nette entre les métiers d'arts et les beaux-arts, ces derniers regroupant sous l'appellation « Ecoles d'art » trois entités : l'Ecole normale de dessin, l'Ecole des beaux-arts et l'Ecole des arts décoratifs⁴⁸³. Conscient des enjeux et désireux d'instituer des changements forts au sein des écoles, Feuillat peine cependant à trouver les soutiens et les ressources nécessaires à leur mise en œuvre⁴⁸⁴. Après son décès, Charles Palfi (1912–2000), alors professeur de gravure, prend la direction des écoles en 1962. S'il se montre d'emblée sensible à la nécessité d'indexer l'institution aux changements sociétaux, Palfi peine à trouver un équilibre entre la formation aux techniques artistiques et le développement d'une expression de soi. Sur le fond, il est, et c'est sans doute l'une des raisons majeures de son échec, rétif aux nouvelles formes de l'art de son époque, qui connaît alors des changements majeurs, avec l'arrivée de Fluxus, de l'art conceptuel, de l'arte povera, etc. Ces mouvements sont

⁴⁸² J.-L. Meylan, *La formation...*, 2016, p. 209 : extrait du *Journal de Genève*, 12 novembre 1945.

⁴⁸³ M. Poiatti, *Traces de mémoire aux Ecoles d'art de Genève, 1947–1992. Quatre entretiens entre Michel Rappo et Roger Fallet, Henri Passet, Dominique Fontana, Carmen Perrin*, Genève, 1999, p. 49 (archives de la HEAD).

⁴⁸⁴ Rapport de janvier 1960 (1992, va 32.85, cote d'emplacement T2 56/5, p. 1 AEG), cité dans J.-L. Meylan, *La formation...*, 2016, p. 198. Voir également les témoignages dans M. Poiatti, *Traces...*, 1999, p. 49-50 : entretien entre Dominique Fontana et Michel Rappo.

porteurs d'une autre définition de l'art qui, selon Palfi, risque de brouiller les pistes de l'apprentissage.

Dans la foulée des doutes émis par Frosca, Palfi avance que l'art contemporain serait responsable d'une forme de désordre dans la carrière d'un artiste. S'y adonner équivaldrait à risquer de s'y perdre : « ce qui m'effraie, dit-il, c'est la confusion des idées, l'attrait morbide de la laideur, en un mot le chaos dans lequel les jeunes vocations doivent chercher leur voie »⁴⁸⁵. Durant son mandat, Palfi aura cependant tenté plusieurs fois de mettre de la cohérence dans l'enseignement, notamment lorsqu'il s'est mis en quête de nouveaux locaux, plus propices à l'expérimentation de nouvelles formes artistiques. Mais nombre de ses demandes seront freinées par la hiérarchie en raison du trop petit nombre d'étudiantes et étudiants. En mal de réformes, l'école des Beaux-Arts suscite en effet de moins en moins d'attrait et décourage, ainsi, le politique de lui apporter des ressources supplémentaires. Les quelque dix-neuf inscrits désertant peu à peu les cours, Palfi tente de remettre de l'ordre et du contrôle (il sanctionne, notamment, les arrivées tardives). Le climat se tend et les réactions sont d'autant plus fortes de la part des étudiantes et étudiants qui remettent bientôt en cause les enseignements, souhaitant avant tout pouvoir éduquer leur regard et leur pensée critique, pour pouvoir jouer un rôle actif dans une société en pleine mutation. Palfi constitue alors un groupe de travail avec des professeurs, dans le but de réfléchir aux méthodes d'enseignement et de les adapter aux tendances de l'art contemporain. La réflexion aboutit à un compromis, où les formes artistiques sont librement développées, à condition que les bases techniques soient acquises. Dans le règlement de 1966, il est ainsi dit que « L'École des Beaux-Arts a la mission de former des créateurs plastiques capables de maîtriser la forme, la couleur, l'espace ; de développer l'imagination et la fantaisie ; d'éduquer la vision et d'augmenter le sens de l'observation »⁴⁸⁶.

Deux ans plus tard, poussée par les mouvements du mois de mai, la communauté estudiantine soutenue par une partie du corps professoral se

⁴⁸⁵ J.-L. Meylan, *La formation...*, 2016, p. 210.

⁴⁸⁶ ACG, EBA 2008 va 57.1.33.

réunit en Assemblée générale et demande une conciliation avec la direction. Son objectif est alors de créer un « Institut d'art visuel du niveau d'une haute école » pour « donner les connaissances nécessaires aux carrières artistiques, au niveau de la recherche et de l'expression personnelle. Il concourra au développement de l'intégration artistique dans la vie contemporaine »⁴⁸⁷. Un extrait du rapport de la commission de réforme indique ainsi que le programme mis en place par Palfi est jugé inadapté en raison du fait qu'il fait passer la théorie avant la pratique artistique dans l'enseignement. L'assemblée produit un cahier de revendications, qui prendra finalement la forme d'un manifeste adressé à André Chavannes, conseiller d'Etat chef de l'Instruction publique. Dans ce courrier, le corps étudiant fait notamment remarquer que « dans une société matérialiste et de consommation, les valeurs et les études artistiques doivent être revalorisées »⁴⁸⁸. Palfi fixe alors différents objectifs qu'il relaye aux autorités et accède à la demande de devenir un Institut de recherches théorique et pratique d'art visuel⁴⁸⁹. Il accepte aussi de modifier les conditions d'admission en haussant les exigences et avance l'idée d'un système d'étude avec une plus forte participation étudiante, une flexibilité des horaires et des programmes à option. Il est important de remarquer les changements significatifs prévus au niveau de la gouvernance : le futur institut prévoit ainsi la création d'une « commission mixte composée du directeur, d'une délégation enseignante et d'une délégation étudiante [qui] veillera au bon fonctionnement de l'information et suggérera des initiatives. Les notions qu'elle formulera seront automatiquement prises en compte »⁴⁹⁰.

Dans la foulée, Palfi se rend aux Etats-Unis, dans le but de visiter les écoles d'arts du pays. Mais cette absence creusera le fossé déjà profond qui le sépare des réformistes. Alors qu'il est en voyage, le groupe de travail représentant les corps étudiant et professoral élabore son projet d'Institut qui n'épargne pas Palfi, lequel incarne un système pyramidal

⁴⁸⁷ ACG, EBA 2008 va. 57.1.33 et 35.

⁴⁸⁸ J.-L. Meylan, *La formation...*, 2016, p. 227.

⁴⁸⁹ M. Poiatti, *Traces...*, 1999, p. 53 : entretien entre Dominique Fontana et Michel Rappo.

⁴⁹⁰ ACG, EBA 2008 va 57.1.33.

à déconstruire. Dans la position inconfortable qui est la sienne, le directeur s'interroge sur la raison d'être de l'enseignement. En 1969, en écho à l'exposition organisée à la Kunsthalle de Berne par Harald Szeemann⁴⁹¹, Jean-Luc Daval, ancien étudiant de la section pédagogique de l'école et futur doyen de l'École supérieure d'art visuel soutient ouvertement les revendications étudiantes et publie, les 4 et 5 février 1970, deux articles dans le *Journal de Genève* sous le titre « L'École des beaux-arts doit-elle disparaître ? »⁴⁹². Guy Fontanet, avocat et député démocrate-chrétien du Grand Conseil fait, de son côté, une interpellation remarquée, soulignant le fait que l'enseignement des arts visuels est en grande partie « dépassé ou vieilli ». Dans un article paru dans *Communauté*, il s'inquiète notamment du nombre croissant d'autodidactes et de la baisse des effectifs aux Beaux-Arts : entre 1968 et 1969, le nombre est passé de 30 à 26⁴⁹³.

De plus en plus isolé, Palfi s'attèle tant bien que mal à faire reconnaître le nouvel Institut des beaux-arts par l'Université. Au printemps 1971, incapable d'apaiser les révoltes ni d'obtenir un blanc-seing du politique, Palfi préfère démissionner. Des enseignants, Dominique Fontana et Michel Stanulis, sollicitent alors Michel Rappo (1927-2022) pour candidater à la direction de l'École des Beaux-Arts. Rappo, occupe alors le poste d'inspecteur des écoles de dessin et n'a pas pour ambition de quitter les écoles primaires. Mais il finit par accepter, au prétexte que « ses idées sur l'éducation rejoignent vraiment le courant 68 »⁴⁹⁴. Il y a, en effet, dans les convictions de Rappo comme dans son expérience de l'enseignement, un signe que le défi d'une réforme menée en concertation avec le corps étudiant devient possible. Mais cette possibilité est conditionnée au renoncement d'une conception univoque du pouvoir : « Très vite, dira-t-il, il m'est apparu que compte tenu de l'état de turbulence extrême qui règne encore à la suite

⁴⁹¹ Lettre publiée dans *La Suisse* citée dans J.-L. Meylan, *La formation...*, 2016, p. 252.

⁴⁹² J.-L. Daval, « Réflexions d'un critique d'art. L'École des beaux-arts doit-elle disparaître ? I. Un enseignement inadapté », *Journal de Genève*, 4 février 1970, p. 11 ; « Réflexions d'un critique d'art. L'École des beaux-arts doit-elle disparaître ? II. Vers un programme idéal », *Journal de Genève*, 5 février 1970, p. 12.

⁴⁹³ J.-L. Daval, « Réflexions... », 1970.

⁴⁹⁴ M. Poiatti, *Traces...*, 1999, p. 19 : entretien entre Roger Fallet et Michel Rappo.

des événements de mai 68, l'ambition de diriger seul les deux écoles serait une intention suicidaire. Je tirai donc un parti immédiat de la présence d'un doyen à la tête de l'École des arts décoratifs pour transformer cette fonction en codirection »⁴⁹⁵.

Né en 1927 à Fribourg, Rappo suit à Genève les cours d'orfèvrerie de Marcel Feuillat à l'École normale de dessin, où il est marqué par les enseignements de Piaget (1896-1980). Il porte depuis lors en lui la conviction que le dessin permet l'apprentissage intellectuel, que la créativité qu'il génère offre la possibilité de s'approprier un savoir. Une fois son diplôme en poche, Rappo accepte à contrecœur un poste d'instituteur suppléant pour des classes spéciales d'enfants en difficulté, qu'il tentera de remotiver en les faisant dessiner. L'expérience est aussitôt concluante : les élèves reprennent confiance et sont plus calmes. Le dessin les aide à formuler ce qu'ils ne parviennent pas à exprimer autrement. « A ma propre surprise, dira-t-il, cette année de remplacement dans l'enseignement primaire a été totalement déterminante pour mon orientation professionnelle future. [...] J'obtenais des résultats remarquables qui m'apprirent plus sur la création artistique que quatre ans assez maussades passés aux beaux-arts »⁴⁹⁶.

C'est l'époque du foisonnement de publications spécialisées sur la pédagogie alternative, dont celles d'Edwin Ziegfeld (*Art et éducation*, 1954), la revue de l'institut coopératif de l'école moderne de Célestin et Elise Freinet ou encore la série de cahiers publiés sous la direction d'Arno Stern prônant l'expression libre des enfants. Rappo se passionne pour les théories de Pestalozzi, Froebel, Montessori, Dewey, Marenko, Rogers, ainsi que les tenants de l'école « active ». A l'appui de ces théories, il engage à l'École des Beaux-Arts un changement radical de paradigme. Dans le nouveau règlement, il responsabilise la communauté étudiante, les structures de l'école et les exigences des ateliers devant permettre d'« acquérir la pos-

⁴⁹⁵ M. Poiatti, *Traces...*, 1999, p. 19 : entretien entre Roger Fallet et Michel Rappo.

⁴⁹⁶ M. Poiatti, *Traces...*, 1999, p. 50 : entretien entre Dominique Fontana et Michel Rappo. Lire également l'entretien entre Hervé Gauville et Michel Rappo, dans *De toutes les couleurs. Un siècle de dessin à l'école*, éd. E. Zottos et C. Renevey Fry, Gollion, 2006, p. 161-196.

sibilité de diriger, de contrôler et de critiquer sa création »⁴⁹⁷. Il met alors en avant l'idée d'une « éducation artistique », voulant que toute pratique des arts mène à une transformation de soi, à la construction d'une identité propre⁴⁹⁸. « Une telle démarche doit donc être encouragée et soutenue dans les écoles, moins directement comme préparation à un avenir proprement artistique, que pour assurer à chacun un équilibre intellectuel et affectif harmonieux »⁴⁹⁹. Rappo, qui reste marqué par la formation aux métiers d'art jugée rétrograde et peu propice à l'expression créatrice, est convaincu que l'apprentissage de l'art peut contribuer à changer la société. Pour cela, il prône l'acquisition d'une forme de liberté : « Nous participions de l'ambition un peu naïve mais légitime, dira-t-il, de nous écarter de toute forme de conditionnement idéologique, politique, social ou culturel »⁵⁰⁰.

Sur le terrain de l'enseignement

La difficulté à trouver un consensus autour des références culturelles significatives et la pertinence d'une pratique artistique est notamment l'un des facteurs qui déclenche la crise du système d'évaluation. Ceci se reflète dans la structure des jurys, des admissions et dans une nouvelle pédagogie de l'exposition. Comme l'a écrit Griselda Pollock à propos de la nature changeante des écoles d'art dans les années 1960 et 1970, le tournant de 1968 a révélé la complexité de l'interdépendance entre l'école d'art institutionnelle et le système socioculturel⁵⁰¹. Cette complexité s'explique d'abord par le décalage générationnel et le fait que le corps enseignant des écoles

⁴⁹⁷ ACG, EBA 2008.1.57.35.

⁴⁹⁸ Michel Rappo a théorisé cela dans « Problèmes d'éducation artistique. La pédagogie du dessin, de la peinture et des autres techniques créatrices dans les classes enfantines et primaires genevoises », dans *Etudes pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 59, 1968, p. 45-55.

⁴⁹⁹ ACG, EBA 2008.1.57.35.

⁵⁰⁰ M. Poiatti, *Traces...*, 1999, p. 45 : entretien entre Henri Passet et Michel Rappo.

⁵⁰¹ G. Pollock, « Art, Art School, Culture: Individualism After the Death of the Artist », dans *The Block Reader in Visual Culture*, éd. J. Bird et al., Londres, 1996, p. 50.

d'art à cette époque ne partage pas les priorités esthétiques avec la communauté estudiantine.

L'ouverture des jurys au public en 1971 a été l'une des premières réponses de Rappo aux demandes étudiantes. L'évaluation notée d'un maître, à huis clos, se transforme dès lors en forum public et en échange avec des jurés extérieurs et internes, alors que les invitations sont choisies avec les étudiantes et étudiants. La réforme a des effets sur la démultiplication des voix impliquées dans le projet pédagogique, dont le corollaire est notamment la marginalisation de la voix unique du maître d'atelier. Les archives témoignent également d'un débat intense sur les conséquences contractuelles de la présence de vacataires pour l'enseignement ponctuel sous forme de workshops, de conférences ou d'expertises, ce qui génère parfois l'impression que chaque atelier est une « école dans l'école ».

Si, au fil des années, un petit budget commence ainsi à être réservé à des invitations d'artistes, Catherine Quéloz, historienne de l'art et professeure émérite à la HEAD, observe que les premières invitations externes étaient organisées avec « une grande spontanéité », et des amitiés que le corps enseignant avait avec des personnes actives dans le champ de l'art, des artistes internationaux ou encore les directions d'institutions⁵⁰². Il y a donc un effet miroir entre l'histoire des personnalités invitées et celle des expositions de la scène artistique genevoise. Cette chronologie recoupe ainsi la fondation du groupe ECART en 1969, l'enseignement de l'histoire de l'art moderne et contemporain par Maurice Besset à l'Université de Genève depuis 1971, ou encore le programme du Centre d'art contemporain d'Adelina von Fürstenberg à la salle Patiño dès 1974. A partir de 1975, la collaboration avec le Centre d'art donnera lieu à des conférences et à des ateliers avec les personnalités impliquées dans le programme d'expositions. Le contact direct école-institution culturelle contribue à installer une pratique de l'exposition comme projet pédagogique dans le cursus de l'école d'art.

En 1972, le changement de système d'évaluation signifie concrètement la suppression de la note scolaire chiffrée et la nécessité d'obtenir une

⁵⁰² *Artistes et professeurs invités 1975-1985*, éd. C. Quéloz, Genève, 1987, p. 7.

moyenne de 4,5 pour prétendre au certificat final. La modification du système de jury marque également une reconnaissance pédagogique des pratiques artistiques discursives, et influencera la révision des enseignements théoriques dans le sens d'un accompagnement à une pratique qui devient consciemment réflexive. Comme le souligne l'artiste Carmen Perrin, étudiante puis enseignante à l'école d'art de Genève, le nouveau paradigme réfute trois préjugés : « en premier lieu, l'idée que l'artiste n'a pas à parler de son travail, deuxièmement que l'œuvre parle d'elle-même sinon ce n'est pas une œuvre, et enfin que l'artiste doit mettre de la couleur sur une forme selon son intuition et son goût, mais sans réfléchir sur son travail, sans échanger véritablement des idées avec des jurés ou des étudiant-es, activité réservée au philosophe, à l'écrivain, au professeur »⁵⁰³.

Le projet d'Institut d'arts visuels élaboré en 1969 met en avant la porosité avec la scène artistique contemporaine. L'atelier reste au centre du cursus mais, à côté de la notion de discipline artistique, émerge l'idée d'une recherche expérimentale, qui va au-delà des matériaux traditionnels des beaux-arts. Le cursus introduit ainsi la possibilité pour le corps étudiant de choisir des options, brisant ainsi le paradigme des cours obligatoires. Le projet annonçait également une transversalité avec l'Université et l'École d'architecture pour les cours théoriques. La notion de recherche en arts visuels dont il est question va de pair avec la quête d'équivalence avec les études universitaires, sans renoncer à la spécificité des pratiques artistiques⁵⁰⁴. Cette porosité est réciproque et, dans les mêmes années, la possibilité de fréquenter les ateliers de l'École supérieure d'art visuel a été intégrée aux programmes universitaires d'histoire de l'art. La proximité n'était pas seulement conceptuelle mais aussi spatiale. Philip Ursprung, étudiant en histoire de l'art à Genève au milieu des années 1980, se souvient qu'une seule porte séparait la Bibliothèque d'art et d'archéologie et les ateliers du boulevard Helvétique, et que

⁵⁰³ M. Poiatti, *Traces...*, 1999, p. 79 : entretien entre Carmen Perrin et Michel Rappo.

⁵⁰⁴ Règlement d'avril 1969 : ACG, EBA 2008 va. 57.1.33. Voir J.-L. Meylan, *La formation...*, 2016, p. 223-236.

le professeur Maurice Besset les incitait au début de chaque cours à les visiter, ainsi qu'à se rendre au Centre d'art contemporain⁵⁰⁵.

En plus de clarifier le principe de complémentarité entre la théorie et la pratique, le projet d'institut insiste également sur la communication et l'information autour des œuvres d'art, ce qui constitue un angle essentiel pour comprendre la réflexion sur la pédagogie de l'exposition qui émanera de cette réforme. Il s'agit de délimiter plus précisément le champ spécifique des arts visuels dans son contexte socioculturel général. Le rejet de l'enseignement académique et le désir de s'inscrire dans le temps présent de l'art déterminent également l'engagement d'artistes pour l'enseignement, tels Chérif et Silvie Defraoui. Chérif Defraoui est invité à enseigner la peinture à titre de remplaçant en 1974 et, après quelques mois, il associe à son enseignement Silvie Defraoui, avec qui il forme un duo artistique et de vie. C'est à ce même moment que le duo commence à co-signer leurs travaux. Cependant, en dehors de quelques moments de rencontre spécifiques et d'une communion d'organisation et d'approche, Chérif et Silvie animeront chacun leur atelier et leur groupe de travail. Comparé à la formation typique du corps professoral de l'époque, le parcours de Chérif et Silvie Defraoui est certainement dissonant. Chérif a étudié la littérature et le droit, concluant son parcours par un doctorat. Silvie s'est formée aux arts visuels à l'École des Beaux-Arts d'Alger et en céramique à l'École des arts appliqués de Genève. Au moment de leurs engagements à Genève, le duo vivait entre la Suisse et l'Espagne. Les deux artistes mettent à profit leur réseau international dans la pédagogie, à la fois en interagissant avec des personnalités invitées par les institutions genevoises et en faisant participer les étudiantes et étudiants à des projets d'exposition organisés dans des institutions locales ou internationales. La suppléance devient un poste permanent à la suite d'une pétition étudiante et dure jusqu'en 1994 pour Chérif, année de son décès prématuré, et jusqu'en 1998 pour Silvie Defraoui.

⁵⁰⁵ Ph. Ursprung, « Open doors and open cards: the final reviews of Silvie and Chérif Defraoui's Atelier Média Mixtes », dans *Silvie et Chérif Defraoui. Archives du futur*, Zurich, 2021, p. 105.

Après avoir encadré le travail de la section « recherches plastiques », l'école enregistre officiellement la proposition des artistes d'intituler leur atelier « médias mixtes », une formule qui résume la conviction de Chérif et Silvie Defraoui que le médium ne préexiste pas à l'œuvre, car il ne peut être identifié que lorsque la pensée et la matière sont en phase. Cette vision est indissociable du choix des Defraoui de placer les étudiantes et étudiants au centre de leur pédagogie, proposition que Chérif résume dans une déclaration limpide en 1992 : « Le travail des étudiant-es ne ressemble pas au nôtre. Il n'imité pas ce que nous n'avons jamais donné en exemple. La ressemblance est ailleurs, non pas dans les moyens formels, mais dans leur usage spécifique. Elle est la recherche d'une autonomie créatrice qui reste un rempart possible contre une bureaucratie universelle qui commence à nous entourer de toutes parts »⁵⁰⁶.

Depuis 1978, la Fondation Patiño et le Palais de l'Athénée s'ouvrent aux propositions d'exposition de l'ESAV. A partir de leur atelier, Chérif et Silvie Defraoui organisent régulièrement des projets d'exposition dans le cadre de leur pédagogie. La nature même des workshops avec des personnalités invitées, fréquemment pratiqués par l'atelier média mixtes et souvent basés sur des exercices proposés au corps étudiant, se prête bien à une présentation publique des travaux réalisés. Les étudiantes et étudiants présentent des œuvres de leur choix et participent ainsi au positionnement curatorial, comme ce fut le cas pour *Quand voir c'est faire* à la salle Crosnier du Palais de l'Athénée en 1987⁵⁰⁷. A la base de leur pédagogie de l'exposition demeure toujours une réflexion conceptuelle sur l'acte même de montrer et de donner à voir dans les conditions physiques de l'espace d'exposition et le contexte plus large de la culture de masse.

Au-delà des accrochages dans des espaces physiques, de nombreux projets collectifs impulsés par les Defraoui ont pris la forme de publications, de présentations dans la vitrine des Galeries Gaëtan à Carouge, ou même, dans le cas de « Un espace parlé », d'un projet sonore basé sur

⁵⁰⁶ Ch. Defraoui, *Ecrits*, Genève, 1995, p. 56-57.

⁵⁰⁷ *Quand voir c'est faire*, Ateliers Chérif et Silvie Defraoui, ESAV, catalogue d'exposition (Genève, Palais de l'Athénée, 5 mars-4 avril 1987), Genève, 1987.

l'enregistrement de messages accessibles au public par le biais d'un répondeur téléphonique, alors que l'espace physique de la galerie restait fermé⁵⁰⁸. L'exposition, comme le médium, est ainsi également une forme à trouver, en phase avec le concept. A ce moment-là, en plus de travailler sur des projets au sein de leur atelier, les Defraoui confondent la Messagerie associée avec un groupe d'*alumni* de l'ESAV composé de Philippe Deléglise, Patricia Plattner et Georges Rehsteiner. La Messagerie Associée montre un autre élément essentiel de la réforme post-68, à savoir que la poursuite d'un cursus adhérent à l'esthétique contemporaine est nécessaire pour que les étudiantes et les étudiants puissent entrer professionnellement sur la scène artistique.

A plusieurs reprises, Silvie Defraoui souligne qu'en dehors d'espaces tels que le Centre d'art contemporain et la Galerie ECART, il n'y avait pas assez d'opportunités d'exposition pour les jeunes artistes sortant de leurs ateliers. Quitter l'école d'art impliquait en effet une perte de moyens de production et un contexte de discussion critique vis-à-vis duquel les Defraoui incarnaient et proposaient un système de travail collectif et de partage des ressources entre égaux. Cette démarche, certes singulière, a trouvé un écho au niveau national et international que le projet du Pavillon suisse à la Biennale de Venise de 1976 a mis en avant, réalisant le projet d'inviter des collectifs et non des personnalités individuelles, à représenter la Suisse. Une enquête de terrain, conduite par le commissaire du pavillon, l'historien de l'art zurichois et membre de la commission fédérale d'art Willy Rotzler, l'a mené à la conclusion que la meilleure expression de ce travail collectif se trouvait dans les écoles d'art.

L'édition 1976 de la Biennale de Venise fut la première à être entièrement réformée après la crise de 1968. Les revendications étudiantes avaient également ciblé l'exposition vénitienne, discutant notamment son système de prix (et donc d'évaluations) et la marchandisation de l'art promue par le bureau des ventes. Le jour du vernissage de la Biennale de 1968, de nombreux artistes ont renoncé à exposer leurs œuvres pour pro-

⁵⁰⁸ *Un espace parlé = A spoken space : 022 43 47 22 : 47*, catalogue d'exposition, Carouge, Galerie Gaëtan, 1979.

tester contre la répression policière des manifestations étudiantes. Cette demande de réforme a été suivie d'une série d'expériences et réflexions critiques qui ont culminé en 1976 avec une biennale organisée par Germano Celant, la première avec un thème unique – en l'occurrence l'environnement – auquel les pavillons nationaux ont été invités à répondre. Pour leur contribution au pavillon suisse, les Messageries associées ont présenté un travail photographique réalisé *in situ* à Venise. Le groupe proposait un accrochage changeant, qui commençait avec une proposition collective, suivie d'une autre basée sur des travaux plus personnels. Quelques jours avant le vernissage, le 10 juillet 1976, un nuage toxique de dioxine et d'herbicides a envahi la ville lombarde de Seveso en provenance d'une industrie appartenant à une entreprise suisse. Le groupe a alors élaboré une affiche qu'il a collée dans la ville et sur laquelle on pouvait lire : « Les nations les plus riches du monde exposent leurs instruments de répression culturelle ». L'année suivante, les Messageries Associées participaient avec le projet *Copier/Recopier. Collection non commercable* à la Biennale de São Paulo⁵⁰⁹. Leur proposition consistait en plus de deux cents cartes portant des reproductions photographiques d'autant d'œuvres. L'édition qui en résulte, montrée en marge de la participation officielle de la Suisse, a reçu un prix du jury.

La première décennie de la direction de Rappo aura ainsi conduit à une refonte globale de l'enseignement des arts, dont de nombreux éléments persistent encore aujourd'hui. On notera que la transformation de l'École des Beaux-Arts en École supérieure d'arts visuels (ESAV) aura eu des conséquences sur son rayonnement et sur sa fréquentation. Alors que les effectifs baissaient, ceux-ci ne vont cesser de croître à partir de 1971, pour atteindre 280 élèves en 1980-1981. Avec les mesures transformationnelles de Rappo, le climat de l'école s'est apaisé. Tout n'a bien sûr pas été linéaire. Ainsi en 1972 et sans doute en prenant exemple sur Hornsey College en Angleterre, les étudiantes et étudiants qui revendiquaient la cogestion de l'école orga-

⁵⁰⁹ Messageries Associées, *Copier/Recopier. Collection non commercable : anthologie photographique*, Carouge, Galerie Gaëtan, 1977.

nisent un cortège funèbre en fanfare du boulevard James-Fazy à la cathédrale Saint-Pierre, criant « à mort la direction ! »⁵¹⁰.

Sur ses années de direction, Rappo porte un regard enthousiaste et nuancé : les réformes apportées ayant placé l'individu au centre, le prix à payer fut de laisser de côté le collectif : « Dans la mesure où l'école acceptait de réaliser les projets individuels des étudiants, elle n'avait plus d'idéologie collective. Les tendances étaient totalement éclatées, au point que le dialogue était parfois impossible entre les orientations très classiques ou d'autres plus contemporaines. Il n'y avait pas d'esprit d'école, sinon cet esprit de grand espace de liberté. [...] ce système se détournait radicalement de l'unité de pensée, il était le contraire de la pensée unique ; c'était une structure faite totalement dans le sens des différences »⁵¹¹. Beaucoup des questionnements d'alors se posent encore aujourd'hui et de façon peut-être plus accrue encore alors que les mouvements Black Lives Matters et écologistes, tout comme les grèves féministes, exigent de plus en plus des écoles d'art de pouvoir se repenser. L'héritage de Rappo et des réformes post-68 auront toutefois largement contribué à créer les conditions d'accueil de ces revendications : la création d'une commission mixte, mais aussi la recherche par les moyens de l'art, les options libres, l'absence de notes et, surtout, les jurys publics, constituent autant de contextes possibles d'expression. L'exemple de 68 démontre, par ailleurs, que les sollicitations estudiantines peuvent avoir un impact durable sur le fonctionnement de l'institution. A cet égard, la HEAD est sans aucun doute largement légataire des réformes entreprises il y a plus d'un demi-siècle.

⁵¹⁰ M. Poiatti, *Traces...*, 1999, p. 25 : entretien entre Michel Rappo et Roger Fallet.

⁵¹¹ M. Poiatti, *Traces...*, 1999, p. 77 : entretien entre Michel Rappo et Carmen Perrin.