

L'imprévisibilité du visible

La Question de la Pratique

En préambule, je souhaite préciser que j'interviens ici en tant que personne indépendante de l'Institution de l'Education nationale. Ma situation actuelle d'IA-IPR honoraire, c'est à dire en retraite, ne me permet pas de m'adresser à vous dans un cadre hiérarchique et ne m'autorise nullement à tenir un discours qui aurait une valeur institutionnelle, moins encore à vous donner des directives ou à vous dispenser des conseils d'ordre opérationnel. Ceci vaut autant pour les étudiants ici présents que pour les professeurs stagiaires, les enseignants débutants, ou les professeurs-formateurs.

En revanche, la liberté de parole dont je dispose me permet d'apporter le témoignage d'une expérience professionnelle et de contribuer à nourrir la réflexion qui anime ce type de séminaire. Aussi dois-je remercier Monsieur Scherb de m'avoir très librement invité à y participer, conscient qu'il est que mon propos ne s'autorise que de lui-même, sans visée polémique certes, mais sans contrainte ou prudence déontologique non plus.

Je voudrais l'introduire par quelques remarques, qui seront ensuite développées selon trois axes de réflexion :

Qu'entend-on par « Pratique » en Arts plastiques ? (ce terme n'étant pas pris dans son sens usuel mais dans un sens spécifique)

D'où est né ce concept et comment a-t-il évolué (depuis son invention dans les années 70 puis à travers les différentes réformes éducatives)?

Qu'en est-il aujourd'hui ? (car les temps ont changé)

Mais sitôt ces mots prononcés, je dois vous avouer mon embarras : vous êtes un public diversifié et si certains d'entre vous possèdent déjà des connaissances sur la question qu'il m'est proposé de traiter, ce n'est sans doute pas le cas de tous. De surcroît, la situation actuelle des Arts plastiques est singulièrement brouillée (je pense à l'introduction de l'Histoire des arts au Collège) et ceci peut focaliser, à juste titre d'ailleurs, votre attention, au risque de repousser dans les lointains le premier des trois points que je viens d'énoncer. Ajoutons que cette intervention s'appuie essentiellement sur deux textes récents, l'un étant de Gilbert Pélissier (qui fut Inspecteur général et Doyen des enseignements artistiques de 1987 à 1999), l'autre de moi-même, textes qui ont circulé sur le net avant d'en être retirés, et dont vous n'avez peut-être pas pris connaissance (?).

Pourquoi parler de la Pratique aujourd'hui ? Pourquoi en reparler ?

La réponse : parce qu'elle risque de disparaître. Je ne suis pas venu dans le seul but de vous inquiéter, plutôt vous alerter...et vous encourager à vous saisir de la question en possédant une connaissance précise de l'histoire de votre discipline afin de mieux vous situer ; dans votre futur métier pour certains, pour d'autres, dans celui que vous exercez déjà.

On a voulu voir les dernières décennies comme marquant la fin des idéologies. Ainsi, dans le modèle actuel du libéralisme économique fait d'aspirations consuméristes, (ce qu'on appelle le « mieux vivre ») serions-nous débarrassés de bien des croyances qui nous auraient entravés ou engagés dans de faux combats. Constat lénifiant et trompeur, en ceci qu'il ne présente l'idéologie que sous sa forme politique, historique, ou encore pour désigner les extrêmes. Mais n'y a-t-il pas *de l'idéologique* dans notre vie quotidienne, et plus encore dans ce qui est désormais dévolu au vaste champ culturel ?

Ce que nous voyons apparaître aujourd'hui dans ce champ est de cet ordre : une réduction de la pensée théorique, que traduit une altération de la langue ou son édulcoration prudente et, pour finir, une sorte de fatalisme inquiétant : tout se vaut, jouissons du présent quel qu'il soit, tout en admirant le passé tel un patrimoine voué aux célébrations et au tourisme culturel. Ce que Régis Debray appelle très justement : « un nihilisme festif ».

La façon dont l'histoire de l'art – ou des Arts – a fait irruption à l'école élémentaire et surtout au Collège est un peu à cette image : sans craindre d'amputer l'horaire, déjà faible, des enseignements artistiques obligatoires, on distribue un panel d'œuvres canoniques, on les propose à tout enseignant – spécialiste ou non de l'art - , on demande à tout élève d'en faire un bref commentaire éventuellement issu d'un carnet de bord ou d'un dossier et on évalue ainsi la conformité aux attendus de ce que doit être le minimum culturel acceptable en fin de 3^e, c'est à dire, pour beaucoup, en fin d'études générales.

On peut s'interroger sur les raisons ou les motivations qui ont pu animer les auteurs de cette réforme. Ont-ils estimé que le seul commentaire d'une œuvre pouvait garantir la base d'un vrai savoir, détaché de la pratique ?

Car c'est précisément la grande question qui s'est posée à ceux qui ont voulu faire des Arts plastiques un « enseignement pas comme les autres », où la Pratique, dans son nouveau concept, est le lieu même de l'artistique et la spécificité radicale de cet enseignement.

Telle qu'ici conçue, la Pratique renvoie à son sens originel : Praxis (en grec : « action ») Activité physiologique et principalement psychique, ordonnée à un résultat. *Dictionnaire philosophique*.

Mais aussi :

La Praxis, dans la définition qu'en donnent les Situationnistes, est *la pratique qui se reconnaît en elle-même par la théorie qui découle de son action*. Cette définition se rapproche de l'acception qui a prévalu en Arts plastiques.

Si l'on veut comprendre comment et pourquoi est né ce concept de Pratique en Arts plastiques, il est nécessaire de porter un regard historique sur cette discipline d'enseignement et sur *sa double détermination* – culturelle d'une part, centrée sur le processus de création d'autre part.

Je vous demande de bien vouloir vous saisir au passage des éléments qui vous paraîtraient obscurs ou peu explicites et de m'en faire part à l'issue de cette intervention, afin que nous puissions engager un dialogue fructueux. Faites-le sans pudeur, sans craindre de vous tromper ou de commettre une quelconque erreur.

Et puisqu'il est question d'erreur, ma première remarque sera celle-ci : s'avise-t-on suffisamment du fait que l'art ne prétend pas à la vérité ni à l'exactitude, mais procède par

tâtonnements et par erreurs successives ? Ceci est encore plus vrai si l'on se penche sur le statut de l'élève. Dans un enseignement bien conçu, *l'erreur* de l'élève n'est pas à considérer comme une *faute* mais comme une source d'interrogation, un stimulus de création, une voie de découverte. C'est là, me semble-t-il, l'une des caractéristiques d'une réelle situation d'enseignement.

Ma seconde remarque découle de la précédente. Comment « apprend-on » en Arts plastiques ? Certainement pas par segmentation, je dirai : pas même par étapes progressives (la fameuse « progression pédagogique »), ni par « unités discrètes », si l'on veut reprendre la terminologie de la linguistique. C'est d'ailleurs pourquoi il est si délicat d'utiliser avec pertinence le terme « langage » pour désigner l'expression artistique. Le mot « expression » est lui-même sujet à caution, et plus encore source de confusion.

A cet égard, le philosophe Bernard Teyssède, qui fut, sous l'impulsion de Jean Rudel, à l'origine de la création de l'UER d'Arts plastiques et Sciences de l'art en 1971 (et dont nous reparlerons plus loin), observait la difficulté de cerner l'art en tant que champ d'étude : « ... *champ imprécisément délimité, inorganiquement structuré, jamais saturé d'expériences* ». Il ajoutait : « ...*l'art, catégorie dont je ne présume pas si elle a ou peut avoir une essence, mais sous laquelle je subsume un ensemble (à contours flous) de phénomènes culturels* ». ¹

Troisième remarque, découlant des deux précédentes : en Arts plastiques, élève et enseignant sont confrontés, sans clé ni méthode préconçue (ce qui ne veut pas dire sans réflexion anticipatrice de l'enseignant) à la *globalité* d'une question. Et cette question peut être examinée, actualisée, incarnée aussi bien en classe de 6^o qu'en classe Terminale. Cette assertion peut surprendre et je devrai l'explicitier.

Mais avant cela, considérons qu'une question de nature artistique n'est pas sécable comme un comprimé, encore moins divisible en petites unités distinctes que l'on pourrait traiter séparément. Elle est un tout. C'est pourquoi chaque question qui fonde une séquence d'enseignement se présente comme une globalité. Ceci renvoie du reste au caractère holistique (du grec *holos* : *tout, totalité, entier*) de l'œuvre plastique, qui se présente en effet à nos yeux comme une totalité, et en un instant. C'est même ce qui la distingue de toute autre forme artistique dont la perception ne peut s'opérer que dans une durée nécessaire, narrative, visuelle ou auditive.

Cette particularité ne signifie pas que l'œuvre plastique ne puisse requérir l'approfondissement d'une multiplicité de regards, ni qu'elle échappe à toute analyse théorique. Mais ces apports, loin d'être négligeables, interviennent par surcroît. Reste la vision première, déterminante parce qu'elle rassemble et synthétise *en une seconde* l'essentiel de la perception visuelle sensible. De même, quand il entreprend une œuvre, et quelle qu'en soit l'importance *a priori*, un peintre ne fragmente pas sa recherche, laquelle est certes ductile, imprévisible et peut échapper à tout instant à son auteur...ou sembler lui échapper. Mais une fois réalisée, l'œuvre lui apparaît comme un tout.

Bien entendu, ces deux approches conjointes, celle de l'art vivant et celle du processus de création n'ont pu devenir le double enjeu de notre discipline qu'en libérant les esprits d'un certain nombre d'idées reçues. Lesquelles ? D'une part, la vaine interrogation : « l'art s'enseigne-t-il ? », question mal posée, et dans de faux débats ; d'autre part le poids d'habitudes scolaires qui remontaient à l'après-guerre (voire même bien avant) et qui s'appuyaient sur une « grammaire » plastique que ma génération a bien connue et subie :

¹ Bernard Teyssède, *La réflexion sur l'art, in : Les Sciences humaines et l'œuvre d'art*, Editions de la Connaissance, Bruxelles, 1969.

Point, ligne, plan, héritée du Bauhaus, lequel n'en pouvait mais, et cependant déclinée en une infinité d'exercices que des professeurs se contentaient d'appliquer, dans un réel ennui, plus grand encore pour les élèves ; exercices stériles qui ne pouvaient « s'évaluer » que par une plus ou moins grande obéissance à un modèle, un respect de la marche à suivre, une adéquation à des notions déjà obsolètes et curieusement nommées : les « invariants plastiques ». Un académisme aussi étriqué que celui qui avait régné si longtemps dans les écoles des Beaux-Arts, lesquelles, remarquons-le, dispensaient du moins un savoir-faire technique, la connaissance de l'anatomie et celle des canons greco-latins, faute de mieux. Aussi étriqué, oui, mais plus dangereux parce que plus dogmatique et qui a sévi jusqu'aux années 70.

Toutefois, il ne faudrait pas croire que c'est par un simple « dépoussiérage » et un changement d'appellation que cette discipline d'enseignement s'est modifiée en profondeur. En vérité, elle s'est bel et bien *inventée*.

Un point d'histoire

J'évoquais tout à l'heure la création, en 1971 de l'UER d'Arts plastiques et Sciences de l'art à l'Université de Paris I. Elle ne s'est pas faite sans résistances et difficultés. Manque de moyens, mais surtout hostilité de professeurs de la Sorbonne (en particulier les historiens) qui voyaient d'un très mauvais œil que des artistes sans diplômes universitaires puissent enseigner, aux côtés de spécialistes de multiples champs disciplinaires tels que sociologie, linguistique, psychanalyse, ethnologie, esthétique...

C'est pourtant grâce à un très fort engouement de cette époque pour la théorie, et par la relation établie avec « l'art vivant » que cette formation a pu voir le jour. On en perçoit les prémisses dans le fameux Colloque d'Amiens, en mars 68,² sans parler des événements survenus dans les semaines suivantes. La conséquence en sera peu après, en 1972, le changement de l'intitulé de la discipline enseignée à l'éducation nationale : « Arts plastiques » se substituant à « Dessin et arts plastiques ». A cet égard, Gilbert Pélissier écrit ceci :

*« La modification d'intitulé semble peu bouleversante, pourtant elle signifie un changement radical. La disparition du terme « dessin » n'est pas à entendre comme l'éviction ou la mort du dessin, mais bien autrement, qui est la mise en question d'un héritage académique fondé sur la distinction des arts (architecture, gravure, peinture, sculpture) dans lesquels le dessin de caractère transversal avait un rôle majeur tout autant que symbolique (...) Le dessin n'est plus invoqué dans le nouvel intitulé disciplinaire mais il demeure toujours présent au sein des arts plastiques. Ce qui est désormais à considérer par arts plastiques, conséquence du travail de la théorie, c'est un **champ ouvert** à toutes les formes de pratiques relevant du visible, autant formes traditionnelles que nouvelles et hybrides. »*

² Ce colloque, dit « Colloque d'Amiens » fut organisé par l'Association d'études pour l'extension de la recherche scientifique. Il s'est tenu en mars 1968. Parmi les revendications qui s'y sont exprimées figure celle d'une pratique critique en relation avec l'art vivant.

Toutefois, dès que l'on parle de « pratiques », le risque de confusion est patent. Car non seulement, et ce depuis les années 70, ce terme tend à recouvrir indifféremment celui de « techniques », mais il est devenu, au fil du temps, une sorte de viatique commode tendant à assimiler l'ensemble des *pratiques culturelles* les plus diverses, quand ça ne désigne pas tout bonnement n'importe quelle activité sociale et de loisir nécessitant l'usage d'un instrument ou la manipulation d'un matériau.

Qu'entend-on par « La Pratique » en Arts plastiques ?

Il s'agit bien d'une **Pratique critique**, dans le droit fil de ce qui s'est élaboré à l'Université lorsque celle-ci visait à une interaction de la pratique et de la théorie. On a aussi parlé de « relation », de « croisement » ou encore « d'articulation Pratique/théorie ».

A cet égard, il est capital de faire une distinction entre *modèle théorique* et *modèle à suivre*. Ce dernier est un mode opératoire par lequel on peut appliquer une leçon-type servant de moule à d'autres leçons, et ceci à l'infini. Au contraire, la Pratique critique ne s'applique pas. Elle s'invente et se transforme non seulement par la réflexion individuelle de l'enseignant mais aussi par ce qui advient en classe, dès lors que la situation créée offre les conditions de ce que j'appellerai *une aventure*.

Notons cependant que la mise en œuvre de cette ambition n'a pas été sans présenter un paradoxe dans l'enseignement universitaire où, dans les faits, deux catégories d'enseignants assuraient en des moments et des lieux différents ce qui relevait de leur spécialité, le praticien d'un côté, le théoricien de l'autre. Certes, l'interrelation était visée (en particulier dans des « ateliers séminaire ») mais il n'est pas certain que l'interaction y eût été toujours effective. Et l'on a pu craindre que la pratique ne reste que « plasticienne », et que la théorie se réduise à un bilan *a posteriori* des productions, sans qu'une réelle *analyse des pratiques*, c'est à dire l'analyse de la pensée mise en acte, soit atteinte.

Au contraire, dans l'enseignement secondaire, c'est une seule et même personne qui prend en charge l'ensemble du *dispositif*³ depuis sa conception jusqu'à son évaluation. Nous pourrions revenir ensemble sur les principes et les modalités concrètes d'une situation d'enseignement qui vise avant tout à prendre dans un même mouvement et dans une unité temporelle déterminée l'action et la réflexion. Disons, sans entrer tout de suite dans les détails, qu'il s'agit « *d'un dispositif (où) le travail plastique, artistique de la classe est soumis collectivement à un questionnement par lequel les élèves sont conduits à voir ce qu'ils ne voyaient pas, à prendre conscience de ce qu'ils ont réalisé tout autant pour chacun à travers ce qu'il a fait qu'à travers ce qu'ont fait les autres élèves* ». ⁴

³ Le terme Dispositif désigne, en Arts plastiques, l'ensemble d'une séquence pédagogique dans les choix qu'opère l'enseignant : la question/notion qu'il souhaite traiter, le mode par lequel il va l'introduire (incitation sous forme verbale, écrite, matérielle...), les prévisions temporelles qu'il affecte à chaque phase de la séquence et sa durée globale, les conditions spatiales qu'il aménage, le matériel qu'il met à disposition des élèves, le mode d'affichage des travaux et la manière dont il va amorcer le questionnement collectif, le choix des œuvres de référence, le moment et la nature de leur présentation, enfin les prolongements possibles de la séquence par l'articulation avec une notion issue de ce qui a été découvert et actualisé dans la Pratique critique de la leçon.

⁴ In : G. Pélissier, *La Pratique, du point de vue de l'enseignement des Arts plastiques dans le Secondaire*, texte récent, fondamental mais inédit, sur le quel repose l'essentiel des concepts développés dans la présente intervention.

L'action est première (les élèves sont mis au travail quasi immédiatement), mais elle ne relève pas de la simple « expression », ni de l'effusion spontanée. Elle répond à une « sollicitation », (appelée aussi *incitation*) laquelle ne se borne pas à une injonction, une commande arbitraire ou une prière déguisée mais induit un questionnement par le jeu d'une **contrainte** implicite (à distinguer des *consignes* qui encadrent et limitent la recherche). Autrement dit, la sollicitation du professeur intrigue, et semble parfois paradoxale. Elle est une énigme à résoudre par les moyens les plus divers et l'élève décide de sa réponse. En fait, la sollicitation est là pour introduire une *notion* préalablement choisie et *réélaborée* par le maître. Encore faut-il en effet que cette notion soit vivante et non figée, qu'elle ne se rabatte pas sur des savoirs uniformes, ce que j'appelais tout à l'heure les « invariants plastiques » (couleurs, valeurs, lumière, contrastes, pleins et vides etc.) lesquels pouvaient en effet se décliner, sous différents habillages (thématiques, illustratifs ou autres) en une suite d'exercices d'application, lents, besogneux et stériles.

C'est pourquoi je disais tout à l'heure que la question posée est saisie de façon globale et qu'elle peut être valide de la 6^e à la Terminale. Bien entendu, le professeur adapte son vocabulaire au degré de maturité et d'intellection de l'élève, ainsi qu'au contexte socio-culturel local. Mais fondamentalement, la question traitée reste la même. Et c'est l'ensemble des réponses apportées au cours des échanges collectifs (ce qu'on a appelé le temps de **verbalisation**) qui va se tisser peu à peu et concourir à une forme de connaissance ou, pour mieux dire, d'appropriation d'un phénomène, celui de la création artistique, de son processus, même s'il s'incarne dans une réalisation d'apparence modeste. Cela ne peut se produire que si l'élève est réellement *auteur* de son geste, de sa réalisation, de son regard sur ce qui a été fait et qui, par nature, est toujours imprévisible. L'imprévisibilité du visible.

Evolution du concept

Cette expression (*L'imprévisibilité du visible*) nous interroge sur la place des Arts plastiques dans l'institution scolaire. Car si la plupart des disciplines d'enseignement peuvent s'adosser à ce que les Sciences de l'Éducation appellent « des savoirs savants », il n'en est pas de même ici. On peut parler, au mieux, de « savoirs d'experts » (critiques d'art, esthéticiens, voire propos d'artistes) tout en n'oubliant pas que ce corpus est en constante mutation et ne saurait constituer un socle sur lequel des « savoirs scolaires » pourraient trouver une assise totalement pérenne ni même tout à fait stable.

Attention ! Je n'ai pas la naïveté de croire, ni l'outrecuidance de prétendre que la recherche universitaire resterait fermée sur elle-même, figée, ou sourde à l'évolution du système scolaire. C'est bien le rôle des didacticiens (dont j'ai repris ici la terminologie) que de se saisir des avancées de la recherche et de transformer les savoirs savants en savoirs enseignables dont les professeurs des écoles et du second degré feront, si possible, des savoirs enseignés. Ensuite, l'évaluation de ces procédures et méthodes jugera de leur bien-fondé et surtout, de leur pertinence sur le terrain.

Mais précisément en Arts plastiques, on ne peut parler que de « savoirs de référence » et ceux-ci sont en constant mouvement, à l'image de l'art, dont ils ne sont que les commentaires ductiles, momentanés. Ainsi, cet enseignement, s'il contient une dimension réellement artistique, ne peut apprendre... que *le trouble de penser*⁵ et le doute devant toute évidence.

⁵ Cette formule : « Le trouble de penser » est de Tocqueville in : *De la démocratie en Amérique*, 1835, 1840. Elle est le titre et le thème central du n° 25, printemps 1982, de la Nouvelle revue de Psychanalyse, dirigée par J.B. Pontalis.

C'est ici la question du *non scolaire dans le scolaire* qui se pose. Notons qu'elle s'est présentée dès le tournant des années 70, et qu'elle s'est posée aux enseignants eux-mêmes, dans un curieux et double paradoxe. Ces professeurs, issus des générations et des formations précédentes voyaient avec une certaine angoisse le renouveau qui s'opérait. En effet, les plus valeureux d'entre eux avaient lutté contre l'image « pittoresque » (aux deux sens du terme, étymologique et courant) du professeur de dessin : une sorte de « huron », déconnecté de la vie scolaire, notant les travaux de façon fantaisiste ou arbitraire, un isolé, un marginal, un « artiste » que l'on sollicitait cependant volontiers pour servir de décorateur du collège (logo du tee-shirt de l'association sportive, programme et décor de la fête de fin d'année etc.). Ils avaient donc souhaité légitimer leur statut en s'appliquant à faire de leur discipline *une matière comme les autres*, afin de mieux s'intégrer au système scolaire. Et pour ce faire, ils s'employaient à décliner les programmes d'enseignement sous la forme qui leur apparaissait comme « la plus sérieuse », c'est à dire : Théorie de la couleur, perspective, dessin d'observation... Et voilà qu'on leur demandait brusquement de cesser d'appliquer pour inventer des situations d'enseignement capables de déclencher un « processus transformateur » (ainsi qu'on le nommait à l'époque), soit des situations exploratoires donnant une place centrale au « sujet-élève » et non « au sujet à traiter ». On conçoit que cela pouvait dérouter, bousculer des habitudes... Mais si je parlais de double paradoxe, c'est que la résistance de ces enseignants n'était pas seulement un refuge, elle se manifestait plus encore comme un rempart contre l'actualité artistique de l'époque, l'efflorescence, voire l'exubérance de mouvements et de tendances très diverses, parfois antagonistes. Ainsi, en 1974, la *Société des professeurs de dessin et arts plastiques*, à travers son bulletin trimestriel refusait (je cite) « une pédagogie d'éducation artistique » au profit d'une « pédagogie d'éducation plastique ». Cette défiance contre l'art vivant, l'art en train de se faire, (et quel que soit le jugement que l'on peut porter, *a posteriori* sur telle ou telle de ses manifestations) allait au-delà de la simple résistance ; on a pu parler de « déni de l'art », au nom d'une défense corporatiste.

Ceci mérite d'être regardé avec attention, en prenant bien garde au sens des mots, à leurs nuances et au fait qu'un petit glissement sémantique en dit long sur les représentations de ceux qui utilisent ces mots, parfois à leur propre insu.

Par exemple, si nous quittons un instant la sphère enseignante pour considérer plus largement la société française des années 60-70 à la lumière du discours de ses élus, nous voyons apparaître, en filigrane, la notion ambiguë de « supplément d'âme » pour qualifier la Culture. Elle est déjà présente dans les propos du ministre Edgar Faure (à qui, cependant, nous devons l'entrée des arts plastiques à l'Université) :

« Le problème important est donc la possibilité de décision politique et la possibilité de décision artistique dans le sens très général de ce mot : comme choix d'un art, ou comme choix d'un mode de vie, c'est à dire ce que l'on appelle art de vivre ». in L'éducation, décembre 68.

Et, un peu plus tard (Mars 69) il écrit :

« Le sport est décisif pour l'homme... Et il en est de même dans l'art, et pour celui qui pratique et qui s'engage dans le trait ou la note et même pour celui qui ne pratique pas... Mais ne pensez-vous pas que tous nos élèves devraient pratiquer au moins un art, que ceux qui

sont rebelles au dessin devraient apprendre la musique, ou la photographie ? Je crois pour ma part que c'est indispensable. Mais quand même on ne pratiquerait aucun art, on exerce encore sa faculté de décision artistique en choisissant d'aller voir tel tableau ou d'écouter telle symphonie ou d'entreprendre tel voyage pourvu que ce soit non par snobisme ou obéissance à la publicité mais par volonté de connaître et désir de goûter ».

Neuf ans plus tard, le ministre Jacques Duhamel définissait ainsi la Culture : « *Ce qu'il faut ajouter à une journée de travail pour en faire une journée de vie* ».

Évidemment, de tels propos peuvent nous faire sourire. Nous pouvons y voir, au pire, une forme de paternalisme issu d'un sursaut réactionnel bourgeois à l'élan libertaire de Mai 68 (une récupération). Au mieux, la restauration d'un humanisme, non celui de la Renaissance mais plutôt celui de l'honnête homme du XVII^e siècle.

Mais en même temps, ces déclarations de foi révèlent (en dépit de la confusion évidente entre *activité* et *pratique* et entre *culture* et *création artistique*) la conscience d'autre chose. Au-delà de l'éducation de l'élève, il s'agit du citoyen tout court : « *Les arts paraissent investis d'un rôle culturel dans le sens d'une culture pour tous* ». ⁶

Cette position, ces résolutions affirmées des différents ministres ont engagé une politique de développement dont il faut signaler qu'elle est propre à la France. Elle a généré une extension considérable des options en lycée (probablement revues à la baisse aujourd'hui dans la perspective d'une réforme du baccalauréat), selon une optique de *diversification* des enseignements artistiques puis des « pratiques artistiques... ».

Par « pratiques artistiques » (au pluriel) il faut ici entendre surtout « pratiques culturelles », voire « pratiques amateurs ». Par-delà cette confusion fâcheuse - et qui perdure - cette politique de diversification a permis d'étendre très largement le principe d'une sensibilisation au phénomène artistique et à ses manifestations publiques. Sensibilisation côté Culture, imprégnation côté Éducation, telle est la complémentarité délicate qu'il a fallu mettre en place et maîtriser dans le partenariat Éducation/Culture, à partir d'actions plus ou moins ciblées : Résidences d'artistes – Plans départementaux d'éducation artistique – Classes à Projet artistique et culturel... et surtout Ateliers (mais ce dernier point mérite d'être traité séparément. Nous l'examinerons dans la discussion).

Le ministère de la Culture, bien que lilliputien si on le compare à celui de l'Éducation nationale, s'est trouvé naturellement investi d'une mission (et d'une aura) d'expertise quant à la visibilité des artistes vivants, laquelle devait fonder leur légitimité, à la fois sur la scène artistique et en tant qu'intervenants dans l'institution scolaire. Mission qui lui a donné un rôle significatif au sein même de l'Éducation nationale. On a pu dire : rôle ambigu, intrusif, clientélisme, poids des prébendes d'une institution très centralisée (en dépit de la création pseudo-régionale des FRAC). A l'inverse, on a pu dénoncer une nouvelle fois chez les enseignants une réaction corporatiste dans leur hostilité à l'entrée des artistes à l'école. Dans les deux cas, on oubliait souvent que bien des professeurs d'arts plastiques avaient une pratique artistique personnelle, parfois professionnelle et publique.

Quoi qu'il en soit, une réalité effective était à prendre en compte. Celle d'une nouvelle donne : la nécessité d'un partenariat, afin que l'Éducation artistique à l'Éducation nationale soit en écho réel avec la création artistique contemporaine.

⁶ G. Pélissier, op. cité

C'est cet enjeu majeur qui a prévalu aux yeux de l'inspection générale des arts plastiques. Il fallait jouer le jeu du partenariat, avec ses difficultés, ses approches distinctes, que je rappelle : celle d'une *sensibilisation* côté Culture, (qui lui a préféré plus tard le terme *médiation*⁷), celle d'une *imprégnation par la Pratique* côté Éducation, pour que naisse et demeure un enseignement artistique digne de ce nom, c'est à dire en prise directe avec l'actualité, ce qu'on a appelé « une didactique de l'art contemporain », tout en la mettant en relation organique avec la tradition.

Voilà pourquoi notre discipline s'est inscrite résolument dans cette perspective historique et sociale : la double détermination, d'une part culturelle, d'autre part celle d'une découverte, par une Pratique critique, du processus de création, sans toutefois confondre œuvre d'artiste et œuvre d'élève, même si, à certains égards, les deux peuvent parfois interférer de façon troublante⁸.

Cette stratégie, qui n'était pas de l'opportunisme mais une prise en compte de l'évolution de la société moderne, a porté ses fruits. Par l'engagement d'une grande majorité d'enseignants, par le soutien actif de l'inspection (qui ne s'est plus cantonnée dans l'évaluation factuelle d'une situation d'enseignement observée mais en l'incluant dans une évaluation du système, en encourageant les initiatives individuelles innovantes, enfin en s'impliquant dans la formation), le cours d'arts plastiques, en dépit de son faible horaire, est devenu au fil des 30 dernières années, un moyen spécifique d'appréhension du monde pour les élèves et, au sein de la communauté éducative, une ressource aussi insolite que nécessaire ; et de surcroît, une façon de réconcilier l'élève en rupture scolaire avec lui-même ; partant, avec l'École, et cela, au sein même de l'École.

De cette réalité, bien des chefs d'établissement ont pris conscience, ce qui explique les efforts qui ont été faits pour donner à cet enseignement les moyens indispensables, en termes d'espace et de matériels, moyens qui, longtemps, leur avaient paru superflus.

Qu'en est-il aujourd'hui ?

A dire vrai, je n'en sais trop rien... Ce serait plutôt à vous de me le dire. Toutefois, certains signes, ou plutôt certains indices me semblent indiquer une situation contradictoire.

D'une part, le travail des formateurs, auquel s'ajoute le travail de terrain – à savoir celui des professeurs en exercice en collège ou en lycée et qui, ayant connu une pédagogie inventive, ne sauraient revenir en arrière – continue de promouvoir un enseignement réellement artistique ; mais d'autre part, un risque de situation enkystée qui serait, qui est toujours le fait, l'avatar de procédures acquises, et tend à reproduire des schèmes prévalents, sclérosants, sauf à les soumettre à un questionnement renouvelé. Ainsi, le cours dit *en proposition*, dont je vous ai tracé les grandes lignes, et qui a montré son dynamisme et son ancrage positif sur le terrain, ne saurait se muer en un nouveau conformisme, une forme stéréotypée, une *application malgré lui*, le modèle à suivre.

Ce risque n'a pas échappé à ceux qui, dans les années 70, ont élaboré cette forme d'enseignement, où l'autonomie de l'élève était le maître mot. Mais on le sait : ce qui, à un certain moment, est novateur et même révolutionnaire peut devenir une règle sans fondement, sans invention, sans effet, si n'en demeurent que l'ossature et l'énoncé.

⁷ Sur cette question, cf. P. Saïet, *La rencontre Enseignement/Médiation*, in *Médiation de l'art contemporain*, actes du colloque de la galerie nationale du Jeu de Paume, Paris, septembre 2000

⁸ La problématique Œuvre d'artiste/œuvre d'élève est bien analysée par les actes du colloque de Saint-Denis (Printemps 1994) publiés sous le titre *L'artistique, arts plastiques, art et enseignement*, CRDP de Créteil, Mars 1997.

Si tout est toujours à réinventer, c'est qu'on ne reconduit pas le passé tel qu'il s'est construit... mais on ne l'élimine pas pour autant. Le monde change, la perception change aussi. Le danger serait, comme on l'a vu très récemment dans l'économie mondialisée et dans la parole de ses « experts », de faire une projection du passé vers le futur. Les pires désillusions découlent de ce type d'erreur consistant à croire qu'un modèle qui, en son temps, était pertinent, peut constituer aujourd'hui une pensée valide, un projet de société. Ceci pour vous signifier qu'en venant vous instruire du cours en situation propositionnelle, je ne suis pas venu vous vendre un produit !

A cela s'ajoute le contexte sociétal actuel, particulièrement frileux. Le sentiment d'insécurité économique, la précarité sociale et familiale, la peur de l'avenir réservé à ceux qui vont entrer dans la vie professionnelle font que l'état d'esprit général de l'Ecole est plutôt celui du resserrement, du retour aux « fondamentaux », c'est à dire l'illusion d'une plate-forme étroite mais stable sur laquelle se bâtiraient des savoirs intangibles, éternellement efficaces. C'est ce qu'on appelle « le socle commun de connaissances et de compétences », censé assurer en fin de collège un niveau scolaire égal, évaluable et discriminant.

La question à se poser aussitôt est la suivante : comment l'art, par ses problématiques, ses incertitudes, ses apories, son destin erratique mais fécond pourrait-il s'assujettir à une telle norme ?, sinon à réduire son champ d'investigation, son aventure et les portes qu'il ouvre sur l'inconnu ?

Se pose alors une seconde question. Et c'est à l'enseignement de notre pays qu'elle se pose. S'agit-il, grâce aux enseignements artistiques, de préserver cette particularité française : une ouverture, une dimension divergente, une faille inespérée dans le concert des disciplines dites « à acquisition continue », ou bien de nier leur singularité pour les ranger dans un cadre préétabli, celui d'une cohérence rassurante et normative ?

On voit, à cet égard, que les politiques de droite et de gauche visent à évacuer cette problématique. D'un côté, à droite, on voudrait ne conserver que quelques grands repères patrimoniaux, une canonisation des « grands phares » de la culture (formule dans laquelle Baudelaire, son auteur, aurait bien du mal à se reconnaître, lui qui prônait la modernité, *le sens du présent*, tout en vitupérant les avant-gardes) ; de l'autre, à gauche, on aimerait essaimer, saupoudrer le terrain d'activités multiformes en croyant ainsi irriguer le plus largement possible, toucher le plus grand nombre d'élèves et de futurs citoyens.⁹

Crispation conservatrice d'un côté, émiettement démagogique de l'autre, voilà qui n'est pas fait pour nous rassurer sur les perspectives à venir.

En est révélatrice l'entrée en force de l'histoire des arts au Collège.

Il faut ici rappeler que l'enseignement d'Histoire des arts a d'abord été créé au Lycée en 1993. Il était *a priori* censé contrebalancer les enseignements artistiques existants, en ceci que ces derniers s'appuient sur des dispositifs mettant en jeu le corps (tel le Théâtre, mais aussi les Arts plastiques), ou bien sur des apprentissages techniques (la Musique ou le Cinéma), et plus généralement sur des dispositions individuelles particulières (telle l'aisance graphique ou plastique, ce qu'on appelle hâtivement le *don*). En somme, il s'agissait de tenir compte de l'intérêt suscité par le patrimoine culturel (notamment architectural) sans qu'un autre type d'élèves soit exclu du monde de l'art, au motif que ces élèves ne « seraient pas à l'aise dans

⁹ Les politiques de « Sites » (départementaux ou régionaux) d'éducation artistique ont voulu cibler des foyers d'activités partenariales afin de mettre en valeur des initiatives locales, supposées s'étendre largement sur le territoire national. L'évaluation de ces politiques a montré qu'elles ne touchaient qu'un nombre très réduit d'élèves et durant un temps limité.

une pratique ». Les porte-parole de cet enseignement y voyaient une réponse adaptée à une réelle demande sociale. De fait, le succès de ce nouvel enseignement a été effectif, si l'on en juge par le nombre d'élèves inscrits dans cette option ainsi que par l'engouement des équipes d'enseignants qui trouvaient là une motivation personnelle, voire une valorisation et un enrichissement de leur propre discipline (Histoire, Lettres, Philosophie...).

Plus surprenant est le fait qu'il ait été rangé dans la catégorie des enseignements artistiques. Car s'il y est en effet question de l'art, au sens le plus large, la dimension de *pratique* (qui caractérise l'artistique) en est quasiment absente ou se borne à une documentation issue de photographies, de croquis (rarement) et surtout de captures d'images ou de textes sur internet. Or, l'image n'a pas du tout le même statut selon les disciplines : en Histoire, elle est avant tout un document à analyser en tant que tel (qu'il s'agisse d'un tableau, d'une affiche, d'une photographie, d'une caricature etc.). En Lettres, si l'on y privilégie l'œuvre plastique, c'est pour faire du tableau le support d'un texte : c'est ce que la peinture est supposée raconter qui sert de prétexte à une narration textuelle. En Arts plastiques au contraire, c'est la pratique de l'artiste qui requiert notre intérêt. Sa pratique en tant que pratique actuelle ; ce terme ne voulant pas signifier « l'actualité artistique » mais le fait qu'une pratique, toujours singulière, s'actualise par son geste, sa matérialité, sa teneur, sa texture, dans une œuvre donnée. Enfin, dans son champ propre, l'Histoire de l'art replace l'œuvre dans une mémoire, celle d'un mouvement, d'une école, d'une époque, d'un contexte de civilisation.

C'est un projet assez semblable à celui du Lycée, qui a été récemment mis en place au Collège. Plus modeste en apparence, en apparence seulement car ses bordures sont incernables et son organisation quelque peu problématique. Toutes les disciplines sont supposées y participer, dans le cadre d'équipes coordonnées de préférence par les professeurs d'enseignement artistique, sans que leur soient alloués des moyens spécifiques significatifs. Une épreuve orale au Brevet des collèges, avec un coefficient 2, sanctionne ce parcours, qui, logiquement, doit être suivi de la Sixième à la Troisième.

Cette réforme est trop récente pour juger de son impact et de son devenir. Rien n'interdit de penser qu'elle puisse permettre de nouer un lien plus étroit entre les disciplines et renforcer, dans les meilleurs des cas, le rôle pivot que peut prendre une discipline artistique. A condition toutefois que s'élabore et se maîtrise un langage commun, et que les non spécialistes dépassent les visions enclavées de l'art, (telle la notion de « beau » canonique), ce qui ne va pas de soi et suppose un travail sur les représentations.

Mais là encore, si l'on observe de l'extérieur cette volonté (louable en soi) de donner à tous les élèves du Collège la connaissance de quelques grands repères culturels, on ne peut s'empêcher de se faire une remarque :

- toute situation d'enseignement en arts plastiques (mais, à ce que je sache, c'est aussi le cas en Éducation musicale) s'appuie ou débouche sur des références artistiques, et ce depuis bien longtemps. Le corps d'inspection s'en est largement fait l'écho et un texte paru au B.O.E.N en fait état. Curieusement, il semblerait que les auteurs de cette réforme n'en aient pas eu connaissance... Ou alors, c'est que le but visé est moins celui d'une appropriation par l'élève d'un processus dans lequel il s'implique et s'engage, que celui d'une culture générale minimum, ce qui renverrait à la conception que nous évoquions plus haut, celle de l'art comme lien social et comme dérivatif générant des activités de loisir à travers les « pratiques amateur » et les visites massives de sites répertoriés. On n'est plus là dans l'idée d'un art fait d'exigences réflexives, de pratique critique, mais dans celle d'un hédonisme de bon aloi.¹⁰

¹⁰ Cf. Le rapport Rigaud, *Pour une refondation de la politique culturelle*, La Documentation française, Paris, octobre 1996, tristement éloquent sur la confusion Pratiques/activités...

D'aucuns vont même jusqu'à y voir un projet politique ; à savoir que l'on se passerait avantageusement des arts plastiques comme discipline d'enseignement en lui substituant l'histoire des arts, partagée entre toutes les matières et en développant, secondairement, des activités d'expression dans le hors temps scolaire. Mais ceux qui soupçonnent l'existence d'un tel projet sont sans doute des Cassandre à l'esprit chagrin...

Je vais conclure par du concret, à savoir un exemple de leçon intelligente, en attirant votre attention une fois encore sur le fait qu'un bon cours donné en exemple ne constitue cependant pas une leçon modèle, un prototype qu'il suffirait de reproduire à l'identique. On a pu mesurer ce danger par la prolifération, via internet, de cours issus de telle ou telle expérimentation pédagogique publiée sur l'un ou l'autre des sites académiques. Or, tout professeur d'arts plastiques doit apprendre avant tout à se situer, à situer le type de pédagogie dans lequel il s'inscrit et à mesurer l'écart entre ce qu'il croit faire et ce qu'il fait réellement.¹¹ De cette conscience naîtra un dispositif d'enseignement qui ne sera pas un simple héritage ou une mauvaise copie. Il sera fait à sa main.

La séquence

Il s'agit d'un cours d'Arts plastiques en classe de 5^o, dans un collège situé dans un quartier jugé difficile d'une ville de moyenne importance. Les difficultés scolaires ont été rapportées au mélange de populations d'origines étrangères diverses (Plus de 16 langues sont parlées dans les différentes familles et certaines d'entre elles maîtrisent si peu la lecture du français qu'il a été établi par la direction de l'établissement que les bulletins scolaires seront non seulement remis en mains propres aux parents mais leur seront explicités). Les actes d'incivilité sont quotidiens dans l'établissement et la petite délinquance sévit alentour.

La proposition de travail est, comme chaque fois, donnée à chacun des élèves (ils sont au nombre de 24) au moyen d'une petite fiche : *Paysage sans limite*. Deux séances de 55 minutes sont prévues : la première est annoncée par une injonction : *Travaillez dans la nuance*. La seconde sera accompagnée d'une suggestion : *Si c'est nécessaire, vous pouvez rehausser votre peinture de pastel*.

Des références artistiques sont prévues, présentées en couleurs sur une fiche de format A4 qui ne sera donnée aux élèves qu'au terme de la séquence : Valério Adami, *Freud*, 1973 – Gerhard Richter, *Chinon*, 1987, Huile sur toile, 200 x 320 cm – Jackson Pollock, *Number 1*, 1950.

On dispose de surfaces de carton gris ou blanc cassé, de formats très variés ainsi que de peinture acrylique et de pinceaux, brosses, chiffons, éponges ou rouleaux de différentes grosseurs.

Les élèves se mettent rapidement au travail en choisissant leur support et leurs outils. Au fur et à mesure, des modifications s'opèrent : certains, se sentant trop à l'étroit dans le format choisi, changent de support, d'autres optent pour l'ajout latéral d'un ou deux volets, constituant ainsi des diptyques ou des triptyques.

Il est à observer que ces modifications se font spontanément, sans demande d'autorisation. Les élèves sont ici habitués à prendre ce genre d'initiative. Seul le terme

¹¹ Cf. *L'artistique et les références artistiques en arts plastiques*, Actes du stage national de formation de formateurs, Direction des Lycées et Collèges, Paris 1995.

« nuance » fait l'objet d'une interrogation ponctuelle. Le professeur répond en sollicitant le point de vue des autres ; il est dit que « *les nuances, c'est ce qui change, ce qui varie, ce qui modifie une couleur, ce qui la rend plus belle, ce qui crée un dégradé etc.* ». Le travail reprend pour ne s'interrompre que lorsque le rangement doit s'organiser ainsi que les surfaces de séchage.

La semaine suivante, en début de séance, toutes les réalisations sont affichées et le groupe est rassemblé (Un espace de présentation murale est prévu dans une zone neutre où des sièges permettent aux élèves de s'installer rapidement sans avoir à perturber la configuration globale de la salle).

Le professeur engage l'échange collectif par des questions portant sur la notion de limite, laquelle renvoie à celles d'espace et de format pour déboucher sur les modes de représentation choisis pour traduire un effet de paysage.

Après ce premier temps de verbalisation, il est donc proposé à chacun d'intervenir sur sa réalisation en la *rehaussant* de pastel. Certains jugent cette reprise nécessaire, d'autres préfèrent *recadrer* et découper leur peinture, d'autres enfin veulent la vernir. Il est à noter que dans certains cas les rehauts de pastel amènent une refonte de l'œuvre et l'on pourra alors parler de technique mixte.

En dernière phase de la séquence est distribuée la fiche A4 sur laquelle figurent les reproductions des œuvres de référence. Les éléments de vocabulaire prioritairement utilisés dans la leçon sont définis. Deux cadres sont réservés à l'élève pour l'engager à évaluer sa propre démarche et à définir sa prise en compte de la notion de *limite*. (Remarquons que ces fiches, après avoir été vues par le professeur, seront conservées par les élèves dans un classeur personnel où figurent également des fiches techniques et critiques sur des artistes).

Réflexion :

La notion de *limite* comme question centrale du cours se révèle particulièrement pertinente et adaptée à la population scolaire concernée. Ne dit-on pas de ces pré-adolescents « agités » qu'ils ignorent où sont les limites (de leurs paroles ou de leurs actes), qu'ils ne perçoivent pas les limites imposées par la vie en société ?

Transposée sur le plan des arts plastiques, métamorphosée par une recherche sur le paysage, cette notion introduit des interrogations sémantiques et phénoménologiques (qu'est-ce qu'un paysage ? Est-ce une vue (*veduta*) délimitée par une fenêtre ou un cadre arbitraire ? est-ce au contraire un espace illimité, comme celui des cieux ou de la mer ? Est-ce enfin un espace naturel ou bien un espace mental ? Ici l'on peut juger du questionnement suscité par les références artistiques choisies : Richter peint une vue panoramique (illimitée, repoussant à l'infini la notion de cadre) comme s'il s'agissait du réel capté par la photographie...mais le médium dont il se sert est bien la peinture, et les choix plastiques de simplification qu'il opère le soulignent bien. Pollock, dans le *all over*, abolit les limites habituelles du tableau mais son action tend à créer un espace propre à celui-ci, qui n'est cependant pas une abstraction pure puisque notre œil y perçoit une dimension de profondeur, même si celle-ci ne renvoie nullement à une logique de représentation illusionniste. Enfin, Adami, par ses cernes quasi systématiques, cloisonne les surfaces de son image, située délibérément dans un espace de présentation, par ses aplats colorés en référence directe à la Bande dessinée. Image inspirée d'une des dernières photographies de Freud au moment de son exil, quittant l'Autriche pour l'Angleterre. C'est ici la dimension iconique et héroïque qui est visée, mais aussi, symboliquement, l'espace psychique.

Ainsi les trois œuvres sont-elles bien des « paysages » malgré l'apparence première de deux d'entre elles : *peinture de paysage* revisitée avec virtuosité par Richter, *paysage de peinture* chez Pollock, *paysage psychique* chez Adami.

Et les trois peintures jouent bien avec (et sur) la notion de limite dans ses diverses acceptions : celle de la vision optique, celle de la surface de projection (le subjectile), celle du découpage des formes en *unités discrètes* de type linguistique.

Certes, de telles observations, dira-t-on, dépassent largement le degré de perception et d'analyse d'un élève de 5°. Toutefois, elles sont les paramètres nécessaires à l'élaboration consciente d'une séquence d'enseignement et ce, pour deux raisons au moins : d'une part, on a souvent observé qu'un bon dispositif pédagogique, en Arts plastiques, pouvait être opérationnel - avec de nécessaires adaptations de vocabulaire - en 6° comme en Terminale, car la *question* du cours reste fondamentalement la même ; d'autre part, l'idée d'un cours ne saurait surgir *ex nihilo*, non plus que puisée dans le réservoir de notions figées et consommables telles quelles (les fameux « invariants plastiques »). L'idée du cours vient à l'esprit de l'enseignant par une association d'idées, de mots, de situations, mais cette association, pour ne pas rester une belle coquille vide, doit pouvoir être passée au crible de la pensée critique et de ses résonances artistiques. Elle doit enfin toucher à la réalité immédiate de la vie de l'élève au sein de l'institution scolaire tout comme à ses préoccupations quotidiennes avouées ou masquées¹². Ainsi, cette articulation entre une question généralement informulée : « Qu'est-ce qu'un paysage ? » et une inquiétude peu avouée : « Où sont les limites ? » crée les conditions d'une mise en œuvre active et féconde.

Reste la question de la « nuance ». Apparente contradiction, car « travailler dans la nuance » semble s'opposer au « sans limite ». C'est précisément cette dichotomie qui me semble intéressante, en ceci qu'elle permet à l'élève – à ce type d'élèves, tout particulièrement – de s'approprier une liberté d'action sans la confondre avec l'absence de freins, et de comprendre que le dépassement de ses propres limites peut se faire de façon nuancée.¹³

Des leçons comme celle-ci, je veux dire de cette qualité et de cette justesse, j'en ai vu beaucoup, et sous des formes sensiblement différentes mais répondant à un même esprit, sollicitant un même engagement des élèves. Ce n'est donc pas une fiction. Et pour anticiper une question que vous ne manquerez pas de poser : elle est la preuve que faire tenir ensemble, dans un même mouvement, et en un temps limité, l'action et la réflexion, c'est possible. Ceci pour répondre, provisoirement, au caractère « d'infaisabilité » qui a si souvent été invoqué comme obstacle majeur, à savoir « le faible temps imparti ».

Je vous remercie pour votre attention.

Pierre Saïet.

¹² Cf. Céline Hervé, *L'autoportrait de Lassana*, in « Arts plastiques... Quelles sont vos références ? », CRDP de Créteil, 2004.

¹³ La leçon présentée : « **Paysage sans limite** », est une conception de Philippe Jaffré, professeur agrégé et formateur dans l'académie de Caen

