

Intervention du 10 Novembre 2006
STAGE INTERACADEMIQUE
Dinard – Manoir de la Vicomté

« *L'évolution des pratiques d'enseignement.* »

Mon intervention pourrait s'accompagner d'un sous-titre : La Didactique des Arts plastiques, dix ans après...

Dix ans, onze en vérité, depuis le Stage national de formation de formateurs, qui avait pour intitulé : « *L'Artistique, et les références artistiques dans les pratiques d'enseignement* ».

Je me suis interrogé sur l'évolution de notre enseignement durant ces onze années. Evolution, au sens le plus large, c'est à dire dans sa face et son revers : évolution ou *involution* (étymologiquement : difficultés, *enroulement*), progression ou régression ? En tout état de cause, quels seraient les facteurs exogènes ou endogènes de ce qu'on nommera, en toute objectivité, les changements survenus dans les pratiques de classe ?

Je dois rappeler que mon témoignage est celui d'un IPR. Il s'appuie donc sur l'observation de ma propre académie et ne peut avoir *a priori* de valeur générale, encore moins représenter une parole d'autorité nationale. Toutefois, une académie comme celle de Caen, dépourvue de centre universitaire de formation initiale, est un peu une plaque tournante : elle accueille des enseignants en début de carrière, PLC 3 ou 4, venus majoritairement de l'académie de Rennes bien sûr, mais aussi de Créteil, de Lille ou d'ailleurs. Il s'agit donc d'un observatoire intéressant des modes de formation initiale, de leurs variétés, voire de leurs différences. J'ajoute que j'ai pu travailler dans 3 académies métropolitaines et 1 d'outremer, ce qui élargit un peu le champ d'observation.

Le plan de mon intervention sera le suivant : l'énoncé des faits institutionnels marquants depuis 1995 et leur impact sur le terrain, puis l'étude un peu détaillée de deux dispositifs de cours et, à partir de ces exemples, un regard sur les enjeux actuels de la discipline et les risques d'une ossification dogmatique de certains concepts, laquelle pourrait bien prêter le flanc, si l'on n'y prend garde, à une critique venue tout autant de l'intérieur de l'institution que de l'extérieur.

.I.

Les faits institutionnels marquants que j'évoquerai ne sont pas classés par ordre d'importance mais de façon plus ou moins chronologique, dans la mesure où leurs effets se sont fait sentir dans des délais plus ou moins longs, selon les cas : dès 1995 a été créé un enseignement nouveau, l'Histoire des arts en lycée. Expérimental en 93-94, il a eu une croissance rapide pour des raisons sociales, culturelles et aussi parce qu'il est apparu comme un moyen de doper la série littéraire en déclin. Classé dans les Enseignements artistiques, il est enseigné, comme le savent la plupart d'entre vous, par des équipes pluridisciplinaires dans lesquelles se sont progressivement intégrés des professeurs d'Arts plastiques et

d'Enseignement musical, dont certains y consacrent une part non négligeable de leur service. Ce dernier point est en soi positif, mais il n'est pas sans effet sur le devenir des Arts plastiques.

La formation continue a fait l'objet d'une réforme structurelle. Le Plan National de Formation a été transformé en un Programme National de Pilotage dont les priorités sont axées sur les grandes réformes de l'École en accordant peu de place aux Didactiques disciplinaires. Pour nous, cela s'est traduit par la fin des actions de formations de formateurs. La première du genre avait eu lieu en 1989 et s'était poursuivie, d'année en année, alternant avec l'étude des nouveaux programmes du Collège, jusqu'en 1996, date du dernier séminaire d'une semaine, rassemblant des professeurs formateurs de toutes les académies, des IA-IPR et des conférenciers de haut niveau venus du monde universitaire, du champ de la critique d'art ou du secteur des musées et centres d'art.

Bien entendu, les PNP et les PNR proposent encore des séminaires d'intérêt culturel indiscutable : ils portent sur la photographie, l'Histoire de l'art, l'architecture, le design, les technologies du son et de l'image, le cinéma, le théâtre, la danse... mais ne plongent pas au cœur de la formation professionnelle, c'est à dire : la didactique. Est-ce à dire que les modes de transmission du savoir dans les classes seraient maîtrisés par tous, ou bien qu'une certaine désaffection institutionnelle se manifeste sur ce plan ?

Les concours de recrutement ont subi également des modifications sensibles dans les contenus des épreuves et leur coefficient à partir de la session 2001. De 1995 à 2005, l'évolution du nombre de postes ouverts annuellement fait apparaître une chute de 47 % en moyenne sur les 4 concours actuellement existants. Le nombre de candidats ayant par contre augmenté (en particulier au CAPES externe), les chances de réussite se réduisent. Beaucoup d'enseignants qui, jusque là, visaient un meilleur niveau de qualification par les concours internes, tendent à se décourager. Les préparations académiques n'ont pas lieu partout ; n'étant ouvertes qu'en fonction du nombre d'inscriptions, elles se raréfient fatalement. Il y a donc des disparités d'une académie à l'autre. Notons cependant que ces disparités peuvent produire des effets contradictoires : dans les académies les moins loties a pu apparaître un besoin d'autant plus fort d'échanges de pratiques et de construction d'outils communs. Mais ces initiatives généreuses ne sont pas forcément généralisées. En tout cas, elles ne permettent pas de témoigner d'une réelle unité des pratiques disciplinaires. Par *unité*, je n'entends évidemment pas *uniformité* mais plutôt nécessité de définir les contours d'un paysage didactique qui offrirait une image fidèle de la façon dont, globalement, sont enseignés les Arts plastiques aujourd'hui. C'est sur ce point que je reviendrai plus loin en détail .

Ces mêmes années ont vu l'instauration, au baccalauréat, d'un cadre commun aux épreuves des enseignements artistiques. Un programme limitatif constitué de 3 questions pour l'épreuve de spécialité et 3 pour l'épreuve facultative (les unes et les autres étant renouvelables par tiers) a modifié sensiblement non seulement les modes d'évaluation terminale mais aussi et surtout les pratiques de classe. Parmi ces questions, les deux qui touchent à l'art numérique ont eu une incidence importante dans le dossier des équipements comme dans celui de la formation. C'est bien l'une des raisons qui nous ont conduits à concevoir ce

quatrième stage interacadémique autour de la liaison Collège/Lycée. Nous verrons tout à l'heure comment les ateliers concernés ont pu s'en saisir.

Autre fait d'importance : le début du siècle a été marqué, pour les arts à l'Ecole, par le Plan dit « à 5 ans » de Jack Lang pour les Arts et la Culture, plan lancé en 2001 et dont la principale retombée sur le terrain a été la création des classes à PAC, lesquelles devaient jalonner la totalité du parcours de l'élève et qui se sont progressivement réduites, pour le Collège, à certaines classes de Sixième. Aucune évaluation n'a pour le moment été conduite sur ce dispositif. Il semble que ce soit sur les lycées professionnels que se seraient fait sentir les effets les plus positifs.

Le ministère Lang a toutefois été aussi marqué, pour les disciplines artistiques, par l'alignement (tant attendu) de votre service sur celui des autres disciplines. Notons que cette reconnaissance de votre travail –évidemment capitale- s'est aussi traduite par des aménagements parfois périlleux : heures supplémentaires ou bien, quand celles-ci dépassent l'allègement statutaire du service ou qu'elles sont refusées par le professeur, recrutement de personnels chargés de 2 à 4 heures, et qui interviennent sur plusieurs établissements. Ceci ne contribue pas non plus à la lisibilité pédagogique et encore moins à l'échange de pratiques.

Toujours sur le dossier des personnels enseignants, nous avons vu décroître le nombre des Titulaires académiques et même disparaître leur surnombre, ce qui est en soi une bonne chose. En revanche, les nouveaux TZR (qu'on leur a substitués) sont en nombre si restreint qu'ils sont affectés sur postes vacants et que les remplacements de longue durée sont assurés par des vacataires, parfois contractualisés. C'est là une nouvelle donne qui a, elle aussi, une incidence sur la formation, ici autant initiale que continue, et qui nécessiterait un suivi pédagogique.

Enfin, cette année 2006 a vu apparaître les *mentions complémentaires* de certains CAPES, c'est à dire la bivalence des certifiés. Pour ce qui nous concerne, les candidats aux CAPES de Lettres et d'Histoire/Géographie pourront dès la session 2007 demander une mention complémentaire en Arts plastiques. Sans pouvoir m'arrêter ici sur le détail de cette disposition, il n'est pas difficile d'en imaginer les effets en quelques années sur le plan de la didactique : un démantèlement progressif de ce qui constituait tout de même sa relative unité. En effet, si un futur certifié de Lettres ou d'Histoire/Géographie ayant acquis dans un cursus antérieur ou parallèle une certaine maîtrise technique peut satisfaire aux exigences de l'épreuve pratique d'admissibilité, rien ne garantit pour autant qu'il soit capable *d'enseigner les arts plastiques au Collège*.

C'est donc une raison de plus pour que nous nous interroguions de façon actualisée sur ce qui constitue réellement les bases didactiques de notre enseignement. Cette question est particulièrement brûlante si on la considère non plus isolément mais dans le cadre de la nouvelle loi de 2006 sur l'Ecole, laquelle permet aux établissements, dans son article 34, de proposer des *expérimentations*, et définit un *socle commun de connaissances et de compétences*, socle à partir duquel vont devoir être réécrits nos programmes de collège.

.II.

Or, en Arts plastiques « *on enseigne au fond la même chose, de la Sixième à la Terminale* ». Cette remarque, qui pourrait peut-être surprendre nos collègues d'autres disciplines, a été faite par M. Pélissier (1).

(1) Encore faut-il ne pas confondre la *globalité* des questions introduites en classe par des modalités et des situations variées avec les *invariants plastiques* dont la grammaire formelle ne fait que reproduire les mêmes causes et les mêmes effets.

La question est donc moins celle des contenus que celle de leur transmission. Il se pourrait bien qu'ici, connaissances et compétences ne se déclinent pas tout à fait dans cet ordre. Il se pourrait même qu'elles soient si intriquées par le statut que nous donnons à la Pratique, que leur distinction soit moins évidente à opérer que dans d'autres apprentissages. Cette singularité pourrait cependant représenter aussi une faiblesse, au regard de l'institution et au-delà, au regard de l'attente « sociétale » (La grande consultation nationale de 2003 sur l'Ecole en fut le témoignage, à certains égards peu rassurant). En 1995, dans son intervention sur l'Etat des pratiques d'enseignement, Gilbert Pélissier, alors IGEN, parlant du métier d'enseignant (et particulièrement celui d'Arts plastiques), évoquait le fait que l'appropriation des textes officiels supposait aussi une interprétation, une déperdition parfois, peut-être aussi une innovation, quoi qu'il en soit, une « transformation ». Transformation positive en ceci qu'elle implique celui qui l'accomplit dans un mouvement créateur.

Toutefois, ajoutait-il : « *Sans vouloir tarir les initiatives [...], se posent, dans l'intérêt général, outre les questions de **cohérence** et de **régulation**, celle de la **validité du savoir en jeu**.* »

Dans cette perspective, s'interrogeant sur la dimension artistique du cours, il posait en quelque sorte le problème du rapport entre le contenant et le contenu : « *La conception et les contenus du cours sont-ils à la hauteur de la promesse des intitulés ?* »

Précisons que le terme « contenus » ne désigne pas seulement ici les opérations matérielles, le factuel, qu'il ne se limite pas non plus à l'énonciation d'une notion ou à la vérification de savoir-faire. En liant les contenus à leur conception, c'est la globalité du dispositif qui est prise en compte et dont l'enjeu est bien de « **savoir comment on introduit des questions en classe** ».

Or, nous voyons bien qu'il y a (je cite) : « *... des questions qui ne construisent rien, qui ne sont des questions que pour être des questions, sans aucune perspective : questions jamais posées par les élèves* ».

.III.

A cette vacuité de la question non construite, je voudrais ajouter une autre difficulté issue d'observations personnelles dans les classes : le présupposé d'acquis antérieurs sans s'être donné aucun moyen de s'en assurer. Ici, je prendrai l'exemple d'un cours de 4° :

Le document que je vous présente agrandi est distribué en format A4, en noir et blanc, à chacun des élèves. Il s'agit d'un photomontage de Roman Cieslewicz comprenant une bonne centaine d'images de visages de personnalités du monde artistique ou politique des années soixante. S'y mêle celui de la Joconde, reproduit à plusieurs exemplaires, sous différentes échelles et différents cadrages. La demande est de « Montrer AUTREMENT l'image proposée ». La technique est libre. Nous sommes en seconde séance d'une séquence dont la durée n'est pas vraiment précisée mais qui paraît prévue pour 3 séances. Il apparaît que les élèves s'ennuient : bavardage plus ou moins discret, peu d'empressement pour se saisir d'outils ou de matériaux différents, moins usuels que les plus courants, et qui cependant sont disponibles. Une très petite minorité tente le relief mais la plupart s'en tiennent à un graphisme illustrant par exemple un commentaire écrit à propos de l'une des photographies constituant le photomontage.

En fin de séance, le professeur s'avoue déçu par la passivité des élèves et par la pauvreté de leurs productions. Il a prévu une fiche d'évaluation constituée de 3 questions : quelles actions plastiques as-tu effectuées sur l'image ? – Quel matériel as-tu utilisé ? – Quels changements peux-tu observer ?

Puis il s'agit de donner un titre à sa réalisation et de s'auto-évaluer selon 3 critères portant sur des savoir-faire et 3 autres sur des savoir-être (respectivement [je cite] : les qualités plastiques suscitant l'intérêt du spectateur, les qualités artistiques par l'originalité de la réalisation, ses qualités techniques – la réflexion et l'adaptation des moyens les plus adaptés à l'idée, la différence par rapport au document, la capacité à expliquer ce que l'on a fait), chacun des critères s'évaluant de 0 à 5. La fiche est complétée par l'attribution d'une note sur 20 par le professeur.

Cette leçon pose en fait un problème général, que chacun, à un moment ou à un autre de sa carrière d'enseignant, a pu rencontrer : celui du **sens** du savoir à enseigner. Plus exactement, du sens qu'il revêt pour l'élève. En effet, pourquoi l'élève jugerait-il a priori intéressant, ou même utile, de montrer AUTREMENT une image, surtout si elle le satisfait telle qu'elle est ? Et si même il est assez docile pour tenter l'exercice, ne faut-il pas s'interroger en amont sur le contenu du document ? A défaut du *sens* de l'opération prescrite, le document a-t-il au moins pour l'élève une *signification* ? En l'occurrence, les références culturelles auxquelles il renvoie sont très éloignées d'un élève de 14 ans en 2006, dans le temps comme dans la posture artistique que suppose le geste de l'artiste en question. Autant de présupposés d'acquisitions antérieures qui rencontrent brutalement la réalité d'un terrain vierge de tout savoir relatif à la demande implicite de l'enseignant.

Faudrait-il en déduire pour autant que la demande du professeur aurait dû s'étayer d'un discours préparatoire d'ordre historique et plastique, puis passer à l'application ? Certes non. Ce qui est ici en cause, c'est l'élaboration partielle d'une séquence dont la visée est de s'inscrire dans un modèle d'apprentissage ouvert sur l'imprévu mais qui, à son insu, impose une sorte de norme implicite et, du même coup, se ramène à une redondance : en effet, le travail de Cieslewicz consistant déjà à *montrer des images autrement*, il ne s'agirait au fond, pour un élève préalablement informé, que de parodier, en le répétant, le procédé de l'artiste. Pour les autres, c'est à dire quasiment tous, le mystère du sens reste entier. Et cependant, le choix du document ne manquait pas de pertinence, s'il s'agissait de « faire comprendre la différence entre image de communication et

image artistique » (Programmes du cycle central) Mais on voit ici le danger de ne s'appuyer que sur *l'idée qu'un document peut suggérer comme contenu d'enseignement*. C'est pourquoi je parlais d'*enroulement* au début de mon intervention.

C'est souvent en assistant à ce type de leçon que les chefs d'établissement m'avouent leur perplexité quant à ce que les Arts plastiques (je cite) : « veulent faire apprendre ». Ils perçoivent d'autant plus mal l'intérêt de l'implicite de l'introduction du cours, que celui-ci ne débouche sur aucune découverte identifiable ou sur un apprentissage mesurable.

Un autre exemple permet de mieux cerner cette difficulté :

Il s'agit cette fois d'un cours appuyé sur un dispositif construit, très construit même...

Il se fonde sur « Le dispositif de représentation » dans ses finalités artistiques, en mettant en question le support traditionnel pour repousser les limites de l'espace en 2 dimensions et déboucher sur la question de la différence entre *composition* et *organisation* (Programmes du cycle central). Le professeur a conçu cette séquence pour 3 séances, dans un cadre didactique bien connu aujourd'hui, avec une incitation : « Ici, on fabrique tout, même les feuilles ! », des consignes : «... Les feuilles ordinaires ne convenant plus à votre idée, vous décidez de fabriquer votre propre support » et des contraintes (ou supposées telles) : « ... Vous inventez le format correspondant à votre image ».

Il est prévu d'évoquer le principe de la mosaïque et de montrer deux œuvres de référence : Picasso, *Le Portrait d'Olga*, 1921, pastel et fusain sur papier marouflé sur toile, 127 x 96,5 cm, et David Hockney, *Portrait de Stephen Spender*, (date et dimensions non précisées).

Un prolongement de la pratique est envisagé : la propagation, la dispersion dans la classe du travail réalisé, en « dépassant toutes les limites ».

Or, ce dispositif, soigneusement élaboré, je le répète, s'est avéré inopérant, comme le professeur s'en est vite rendu compte, sans pouvoir, à chaud, en comprendre les causes ni redresser la situation. D'où vient que les élèves aient éprouvé une telle perplexité allant même, pour certains, jusqu'à l'inhibition totale de toute pratique ?

Ici, ce n'est pas faute d'avoir donné des pistes ni stimulé la recherche. C'est autre chose : lorsqu'un artiste (en l'occurrence Picasso) développe son travail sur de multiples feuilles accolées puis assemblées, ce n'est pas *a priori* pour produire un effet esthétique ou pour inventer un support nouveau, c'est simplement parce qu'il en a besoin pour augmenter la surface de son dessin, car dans le processus naturel d'un travail non prémédité, ce qui advient va décider de la modification du format.

Dans le dispositif d'enseignement que nous observons, est posé comme préalable que les élèves *éprouveront ce besoin*, donc qu'ils pourraient ressentir cette nécessité à partir de rien. Qu'ont-ils pu faire? Vous le devinez : ceux qui ne sont pas restés médusés par une demande incompréhensible ont résolu le problème *a minima* en dessinant par exemple un serpent dans toute sa longueur, justifiant ainsi le fait d'utiliser plusieurs feuilles juxtaposées. Est-ce seulement cela que visait l'enseignant ? Certes non. Mais l'élève supposait que là se situait son étrange demande.

Si je vous cite ces deux exemples, qui vous paraîtront peut-être banals, c'est qu'au-delà d'une simple erreur de dispositif, j'y vois surtout la persistance d'une illusion : celle de la **faisabilité a priori**. Or, si l'on sait que dans une pédagogie formaliste et modélisante l'élève, quoi qu'il arrive, fait toujours quelque chose (ce qui, longtemps, a pu rassurer l'enseignant par la conscience d'avoir rempli son contrat), il n'en est pas de même dans une pédagogie ouverte et centrée sur l'élève. Ici, l'exercice est toujours plus périlleux. Car l'infaisabilité d'un sujet donné ne résulte pas seulement d'une incompétence technique de l'élève par rapport à ce qui est demandé ou bien du temps imparti à la tâche ; elle résulte tout autant (et sans doute davantage) d'un problème de conceptualisation, c'est à dire de l'écart entre les représentations mentales que se font le professeur et les élèves d'un même objet. Ecart béant, non fécond, contrairement à *la notion d'écart* qui est travaillée à partir de nos programmes actuels de Collège.

Pour mieux mesurer cette difficulté –c'est à dire la difficulté de mesurer la faisabilité d'un sujet - j'avais proposé à Monsieur Jaffré de commencer l'un des stages qu'il pilotait à destination de professeurs, par une mise en activité directe à partir d'une incitation, dans les mêmes conditions pratiques et temporelles que celles d'un cours usuel. Peut-être pourra-t-il vous en dire quelques mots tout à l'heure.

Au lycée, j'observe une difficulté symétriquement opposée : disposant de plus d'autonomie, l'élève se saisit du sujet en se tournant volontiers vers ses préoccupations intimes ou collectives et tend à transformer toute proposition de travail en une sorte de « journal de bord » thématique, dont il trouve assez aisément la justification dans la multiplicité des références artistiques actuelles, en particulier celles qui émanent d'une certaine « sociologisation » de l'art. Celles-ci servent alors de caution à ce qu'on appellera une démarche personnelle (ou un « projet ») mais qui peut aussi bien se ramener à une illustration picturale, graphique ou numérique reflétant une adhésion immédiate et naïve à un quotidien alimenté par l'information médiatique. Il arrive ainsi que le professeur y soit assujéti, par souci de respecter une recherche... plus erratique que véritablement autonome.

Une partie de l'inventivité propre au cours en proposition risque fort de se perdre, dans les deux niveaux d'enseignement : au Collège par une ossification « ritualisante » du dispositif, dont les élèves deviennent plus les modestes officiants que les acteurs ; au Lycée par les effets conjugués d'une fausse liberté de l'élève et d'une pression encyclopédiste, sur l'enseignant, des questions –pas si limitatives que cela- du programme du baccalauréat. D'un côté, les élèves tentent de construire des projets dits personnels en naviguant entre leur psyché et les références les plus immédiatement perceptibles, de l'autre le professeur s'évertue à balayer le plus largement et exhaustivement possible le champ du programme limitatif, en laissant un peu pour compte, si je puis dire, *la question de la question*, soit ce qui lui donne du sens.

C'est à partir d'un constat semblable que Patrick Ducler avait, il y a trois ans, regretté une certaine déperdition de l'enseignement en proposition au lycée. Il est vrai que les grandes thématiques du programme (L'œuvre et l'Image – L'œuvre et le lieu – L'œuvre et le corps) ont pu apparaître quelque peu réductrices. Mais on a vu qu'une problématisation reste possible par le croisement de ces approches, qui pourrait se décliner par exemple de la façon suivante : « L'image du lieu, L'image du corps, Le lieu de l'image, le Lieu du corps, le Corps de l'Image, le Corps du lieu »...

Pour conclure en revenant à la terminologie de notre Didactique, je voudrais rappeler que Monsieur Pélissier, dans son intervention de 1995 sur : « L'état des pratiques d'enseignement », n'utilise pas le terme d'*incitation*, mais celui d'*intitulé*, plus général. Il est clair qu'il se défie là de tout vocabulaire tendant à enfermer notre enseignement dans un quelconque dogmatisme et qu'il voit plutôt comme première nécessité la capacité pour tout enseignant de **savoir situer ce qu'il fait**, en tant que condition première de toute évolution. C'est dans la même optique qu'il soulignait que l'enjeu essentiel est : **comment introduit-on des questions en classe**, enjeu bien plus important que l'appel obligé à des références artistiques ou le recours à la *verbalisation* comme rite et preuve manifeste –et parfois illusoire- d'un apprentissage.

Il est du reste frappant que dans un texte récent sur : « L'oral en Arts plastiques » (3), G. Pélissier n'employait ce terme de *verbalisation* qu'en dernière partie, après avoir défini l'acte de parole en classe dans ses perspectives historique (sociale) et artistique (en se référant notamment au fameux : « Est-ce qu'on verrait si on ne parlait pas ? » de J.F. Lyotard) et en soulignant la délicatesse de l'exercice, souvent confondu avec un bavardage relationnel autour de « productions-prétextes ». Pas plus que ce moment ne doit être une sorte de punition pour l'élève par l'obligation d'avoir à parler, à (se) justifier, il ne peut entretenir chez l'enseignant l'illusion qu'il dispense un savoir par son seul verbe.

« Cet acte, disait-il, ne peut se concevoir qu'en prise avec ce qui a été fait plastiquement, il n'amointrit pas ce visible, il le promeut, il lui donne un sens et non une signification précise. Il lui confère une autre destinée qui est celle de son installation dans le visible et par cette existence la possibilité d'être vu comme (si c'était) de l'art, car il n'y a pas d'art sans regard qui puisse le voir comme de l'art. Le « comme si c'était de l'art » et non de l'art n'est pas suspect de mystification, ou d'une quelconque tromperie, on est à l'école, ce sont des élèves, on sait et ils savent que leurs productions plastiques ne sont pas de l'art. Cependant, ce qui se fait et ce qui se dit, bien que conçus selon un dispositif artificiel, font vivre des situations bien réelles, tant affectives, sensorielles que perceptives avec l'enjeu de connaissances et de comportements à acquérir. C'est le sens même de l'école qui est un lieu spécifique entièrement conçu pour faire apprendre selon des dispositifs artificiels, propres à chaque discipline, qui s'appellent la didactique. »

J'ai bien conscience du fait que l'ensemble de mon propos peut agacer les formateurs aguerris qui figurent parmi vous, tout comme il peut décourager ceux qui sont susceptibles de devenir formateurs un jour prochain.

En Didactique comme en art, la « bonne forme » paraît toujours insaisissable, parce qu'elle évolue sans cesse. Plus encore en Didactique des arts plastiques puisque dans cet enseignement, on n'a pas seulement affaire à des savoirs savants ou *enseignables* et à des savoirs enseignés mais à la mise en tension de deux pôles *a priori* étrangers l'un à l'autre : **art et enseignement**. Et il ne peut y avoir d'enseignement artistique qu'en acceptant de faire, d'une certaine manière, le deuil de l'art (ce que montre fort bien, entre autres choses, le remarquable petit texte de Céline Hervé, intitulé « L'autoportrait de Lassana » *).

Cependant, à faire *comme si c'était de l'art* cet enseignement ne perd pas sa dignité. Conduit avec invention et sens critique il demeure une pièce unique sur l'échiquier du système scolaire. Celle de l'engagement de la personne dans une

pratique singulière qui révèle la notion d'altérité. D'aucuns aimeraient lui substituer une *imprégnation* de l'élève par les œuvres, mais si l'imprégnation peut être un mode d'accès à la culture (encore faudrait-il discuter de ses modalités...) elle ne constitue pas un enseignement. Mais à l'inverse : « *n'importe quelle « incitation », « stimulation » ou « proposition » de travail, telle une mise en abyme, n'est pas une fin en soi.* »(3)

Ce que j'ai tenté de vous montrer, c'est qu'aucun vocabulaire dogmatique et prédéterminé (voire prédéterminant) ne peut garantir l'actualité d'un apprentissage ni la dimension exploratoire de la pratique : derrière le modernisme apparent des mots peut se cacher une fixité des représentations, des intentions et des concepts.

Notre didactique s'est construite, elle a montré son caractère novateur et son efficacité sur le terrain. Aujourd'hui, face à la montée en puissance d'une conception éducative qui s'appuie sur une certaine attente sociale pour rationaliser l'acquisition de savoirs de base, notre citadelle sera bien fragile, sans une relance, en son sein même, de la réflexion collective dans sa dimension critique.

Pierre SAIET, IA-IPR.

(2) Notons que G. Péliissier n'a jamais utilisé dans les Instructions officielles (Programmes, Rapports de jurys de concours...) les concepts de Cours en proposition ou de Situation d'autonomie. Il parle de *situation ouverte*, de *situation exploratoire*, de *construction d'une question, d'évaluation formative...* en évitant tout ce qui pourrait ressembler à l'imposition d'un modèle unique de cours.

(3) Les citations de G.P sont extraites de 3 textes : « Etat des pratiques d'enseignement », PNF, DESCO, 1995, « L'Oral en Arts plastiques », Intervention faite à Marseille en 2001 et publiée sur plusieurs sites académiques, ainsi qu'une interview pour une revue québécoise portant sur « L'orientation des arts plastiques, de 1970 à 2005 », texte publié sur le site de l'académie de Nantes.

(*) « L'autoportrait de Lassana », de Céline Hervé est issu de « *Quelles sont vos références ?* », avec une préface du Recteur Saint-Girons, un avertissement au lecteur d'Alain Diot, et le point de vue d'une inspectrice, Agnès Fabre, IA-IPR, Publication Scéren /CRDP de Créteil.