

QUAND L'IMPERTINENCE EST PERTINENTE

Ebauche d'une didactique du manifester

Bernard-André GAILLOT

(Intervention au colloque « *Critique et enseignement artistique : des discours aux pratiques* » organisé par l'université Paris 8 au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres du 27 au 31 octobre 1995)¹.

La présente réflexion concerne essentiellement l'enseignement des arts plastiques dans le second degré (collège et lycée).

Comme nous y invitait le schéma prévisionnel de ce colloque, si l'on veut bien admettre que la salle de classe est le lieu d'un discours qui s'apparente, du moins par la forme, à celui de la critique « d'art » (nous aurons à définir ces termes et à préciser cela), il est assurément intéressant d'étudier quelles relations pourraient être établies entre le discours du professeur d'arts plastiques et celui du critique et, plus avant, d'examiner dans quelle mesure l'activité de commentaire et d'évaluation qui caractérise pour partie la fonction du professeur d'arts plastiques aurait à prendre en compte les réflexions faites ici (ou là), s'agissant de la critique. C'est donc sur le terrain de l'évaluation scolaire que je vais me situer et tenter de m'expliquer. La question que je voudrais reposer ici est : qu'est-ce qu'évaluer, qu'est-ce qu'enseigner, au regard des interrogations que soulève « La critique » ?

Au-delà du rapprochement de pure forme auquel nous sommes conviés, sans doute faut-il d'abord se demander si l'évaluation dans le cadre de l'enseignement des arts plastiques a réellement quelque chose à voir avec l'exercice de la critique d'art.

Certes, pour aller vite, la critique implique bien une activité évaluatrice et, réciproquement, l'évaluation est bien une activité critique, ce que soulignent aussi les étymologies grecque ou latine de chacun des deux termes. En quoi, donc, l'évaluation scolaire s'apparenterait-elle à la critique ? Sans revenir sur les multiples facettes de la critique et en ne retenant que trois axes majeurs (juger, expliquer, commenter), il semble clair que chacune de ces dimensions concerne l'activité du professeur d'arts plastiques.

Première entrée : la critique est le lieu d'un *jugement*. Jugement dont la subjectivité est non seulement assumée mais expressément revendiquée dans le contexte de la critique, qui est moins facilement mis en doute dans le contexte scolaire (à cet égard, on remarquera pourtant que, toutes deux relevant d'une même activité à la fois perceptive et cognitive, elles ne peuvent qu'être sujettes aux mêmes disparités liées à la réceptivité comme à l'interprétation des phénomènes observés), mais aussi jugement vis-à-vis duquel on observe le même *retrait*.

De même qu'il ne s'agit plus essentiellement aujourd'hui pour la critique de mesurer des qualités, de discerner parmi les œuvres celles qui mériteraient le label « d'art » ni parmi les attitudes celles qui seraient « artistiques », de même qu'il ne s'agit plus d'une activité d'étalonnage référée à telle ou telle doxa, de la même façon, ce retrait peut être lu explicitement (j'allais dire : enfin) dans la dernière rédaction d'instructions officielles se rapportant à l'enseignement des arts plastiques ? Ainsi, au paragraphe

¹ Publié dans *Critique et enseignement artistique* (sous la dir. de P. Bonafoux et D. Danétis, Paris, L'Harmattan, 1997).

« évaluer » :

« On s'attachera davantage à faire prendre conscience de ce qui est découvert et compris qu'à le mesurer ». ²

Deuxième entrée : la critique est tentative *d'explication*. Dans la tradition baudelairienne, il s'agit d'élucider les démarches, de percer les mobiles qui ont conduit à la réalisation donnée à voir, il s'agit d'essayer d'objectiver l'impression ressentie pour tenter sa communicabilité ; au-delà, c'est éventuellement, accompagnant l'avancée de l'artiste, tenter l'élaboration *a posteriori* de quelque théorie nouvelle.

De son côté, le projet de programme pour la classe de 6ème est rédigé en ces termes :

« L'enseignement des arts plastiques incitera l'élève à prendre conscience des modalités de sa pratique tant dans la production que dans l'utilisation qu'il fait des matériaux et des moyens (...) Laisser la parole aux élèves pour qu'ils puissent dire leurs démarches (...) Révéler à l'élève ses compétences, analyser avec lui les représentations qu'il a sur l'art, sur l'expression, la création »...

Troisième entrée : la critique, plus largement, est *commentaire*. Sur le modèle plus flottant d'un Diderot, la critique est un lieu d'interprétation (ce qui n'empêche pas de discerner), pas seulement transcodage mais un lieu où l'on parle sur l'œuvre en la faisant parler. Pratique de type « hallucinatoire », si l'on suit l'inquiétante formule de Dominique Chateau³, mais du coup œuvre à part entière qu'il est intéressant de rapprocher ici encore des finalités exprimées dans le dernier texte pour la 6^{ème} :

« Apprendre à reconnaître autrui avec tolérance, apprendre dans la relation avec les œuvres la pluralité et la diversité des points de vue et des compréhensions ».

Nous nous arrêterons là.

Toutefois, il s'agit aussi de mieux s'interroger sur ce que recouvre effectivement le terme « évaluation » sur le terrain des pratiques scolaires. Tout fonctionne dans le précédent raisonnement comme si dans les deux cas on faisait face au même type d'objet dont la seule dénomination susceptible de concilier des origines aussi différentes serait celle de « production plastique » : dans les deux cas, on « réagirait » (autre terme polysémique) à une production plastique.

Mais ici, deux remarques bien connues s'imposent d'emblée :

1) Les productions plastiques scolaires ne sont pas de même nature que les productions candidates au statut artistique, non pas sur le plan d'une quelconque qualité ou sur le plan de l'apparence formelle (même s'il peut en être débattu par ailleurs) mais sur celui de *l'intentionnalité*. Tandis que les premières sont référées inévitablement à la pertinence et ne peuvent s'affranchir, du fait du cadre scolaire, de l'inféodation aux termes d'une incitation professorale aussi ouverte soit-elle, les secondes ont largement à voir avec *l'impertinence* et sont, pour reprendre le langage contemporain, le lieu d'un travail critique (même si certains, aujourd'hui, en doutent). Aucun enseignant ne peut oublier cela.

2) La deuxième remarque est celle-ci. Il est aujourd'hui notoire qu'évaluer dans le cadre de l'enseignement des arts plastiques ne consiste pas exclusivement à mesurer les qualités d'une production

² A la date du colloque, la communication prenait comme référence, en tant que *document d'actualité* récemment publié, la version provisoire du *Projet de programme pour la classe de 6ème* paru au B.O. n° 6 du 30 mars 1995. Le texte définitif de février 96 sera, on le sait, légèrement différent, supprimant « qu'à le mesurer ».

³ A propos de « *La critique* », Paris, L'Harmattan, 1995, p. 239.

plastique, voire l'efficacité d'une démarche plasticienne (même si le débat ne doit pas être clos). Ce qui est à évaluer, c'est *l'efficacité d'une action d'enseignement*, en s'efforçant de repérer les indices prédictifs susceptibles d'en témoigner (indices, d'ailleurs, dont il est souvent – et heureusement – difficile d'anticiper toute possibilité de manifestation).

Nous sommes, comme on le voit, dans un tout autre contexte. Si l'on aborde la question en tant qu'éducateur, le point de vue ne peut manquer d'être radicalement différent : *non, l'activité d'évaluation dans le cadre de l'enseignement des arts plastiques n'a rien à voir avec la critique « d'art ».*

Afin de porter plus avant la réflexion, rappelons rapidement ce qu'évaluer en contexte scolaire veut dire : cela veut dire vérifier si les objectifs éducatifs que l'on s'était fixés sont atteints. Dans le contexte général, l'élève est invité à réaliser une tâche qui doit attester de la **compétence** nouvellement acquise. Jusqu'à un passé encore assez proche, la production plastique correspondait un peu à cela. En revanche, dès lors que l'on vise moins le cumul d'information et de savoir-faire que *l'approche interrogative, par la pratique, de questions se rapportant aux arts plastiques*, les modalités d'évaluation ne peuvent plus être les mêmes, la réalisation n'a plus rien à voir avec un « produit attendu » (comme l'on dit en docimologie) mais devient ce qu'on pourrait appeler un « vecteur didactique » : un support. Cette mutation explique qu'au fil des années nous avons accordé une place de plus en plus importante à la verbalisation qui accompagne (c'est-à-dire qui interprète, justifie, met en parallèle...) les productions plastiques.

Rappelons cependant que cette pratique de la verbalisation n'est pas neuve. Dans les années 60, les dernières instructions officielles (à ma connaissance) consacrant deux longs chapitres à l'évaluation⁴ prônaient déjà que celle-ci soit fondée sur le commentaire des travaux, mais dans un esprit évidemment très différent.

Si l'on énonce aujourd'hui nos ambitions en matière de formation sous la configuration de quatre familles d'objectifs, par exemple ce qui suit :

- des connaissances spécifiques :

*maîtriser techniquement plusieurs moyens d'expression ;
acquérir un vocabulaire descriptif précis ;
connaître des références artistiques en regard de questions déterminées.*

- des opérations spécifiques :

*produire une réponse pertinente par rapport à un problème plastique ;
utiliser et maîtriser des opérations plastiques simples ;
analyser des données plastiques, situer comparativement son travail.*

- des attitudes spécifiques :

*élaborer un projet en semi-autonomie et le conduire à terme ;
chercher des références et constituer une documentation personnelle ;
s'investir au-delà des impératifs et du périmètre scolaires.*

- un horizon spécifique :

*créer de son entière initiative ;
acquérir une totale autonomie de réflexion ;
avoir accès à la raison de l'art⁵,*

⁴ Les instructions du 14 décembre 1964 de l'inspecteur général Machard où l'on peut lire : « *Quelques élèves seront invités à tour de rôle à donner leur appréciation. Le professeur dirigera cette critique, rectifiera les jugements erronés et justifiera son propre jugement.* »

⁵ L'expression est de D. Chateau (*Les arts plastiques à l'Université*, Aix, Publication de l'université de Provence, 1993, p. 108).

...on peut largement estimer que, bénéficiant d'un encadrement didactique adéquat, les couples « action/réflexion » puis « production/verbalisation », en relation avec la création artistique comme nous le recommandons aujourd'hui, offrent un support suffisant à *l'approche* et au contrôle des deux premiers (voire des trois premiers) volets d'objectifs cités.

Reste à préciser maintenant ce qui est nommé provisoirement « approche ». Qu'en est-il au-delà du savoir élémentaire (connaissance technique, vocabulaire spécifique, références culturelles) ? Qu'en sera-t-il de cette trilogie : *production plastique scolaire - verbalisation - apprentissage*, dès lors qu'on s'attachera moins au contrôle des performances qu'à la volonté d'enseigner les arts plastiques ?

Cette reprise au regard de l'enseignable réintroduit la réflexion sur le terrain de la critique. *Il ne sera ici question que de la verbalisation terminale, même s'il existe en classe une importante activité d'élucidation avec les élèves durant l'effectuation* et même si le critique, lui aussi, apprécie souvent (ou plutôt : apprécierait) de dialoguer avec l'artiste à l'atelier durant la phase de production.

En classe, donc, parler sur son œuvre, préciser sa pensée, faire prendre conscience de ce qui est découvert (pour reprendre ici, encore une fois, les termes de notre texte de référence pour la 6ème). Cette pratique, aujourd'hui courante, fait que le bilan final est le lieu principal de l'enseignement. En arts plastiques, comme il est montré depuis longtemps⁶, *on enseigne par l'évaluation*, on ne peut enseigner *que* par l'évaluation, ce que les sciences de l'éducation avaient d'ailleurs pressenti depuis longtemps, à la fin des années 60, sous la plume d'Eisner, traitant (en toute ignorance des arts plastiques) des objectifs d'expression :

- ils ne décrivent pas le comportement final à acquérir mais une situation où l'on invite à explorer ;
- ils servent de thèmes au développement pluriel des habiletés ;
- l'évaluation ne se fait pas par référence à un standard mais par réflexion sur ce qui a été produit ;
- le produit sera donc probablement une surprise pour l'auteur comme pour l'éducateur⁷.

Dans un tel contexte (enseigner par l'évaluation, au vu d'une production qui se révèle à nous), non seulement la didactique traditionnelle s'épuise (on ne peut réellement opérationnaliser des objectifs dans une fiche prévisionnelle de cours) mais on est conduit à s'interroger sur la validité des deux termes : évaluer et enseigner. Car :

- s'agit-il encore *d'évaluation* quand l'essentiel consiste à verbaliser une démarche, à échanger des impressions, à travailler du vocabulaire, même si des jugements de valeur sont néanmoins émis ?
- s'agit-il réellement *d'enseignement* (au-delà du cognitif déjà évoqué) quand on sait être confronté à la singularité des démarches et à la non reproductibilité des expériences ?

Si l'on met en doute la spécificité didactique de chacun des deux précédents termes (tout en en mesurant les risques, puisque cela reviendrait à mettre en crise notre statut même « d'enseignants »... mais, de même que la critique appelle la « métacritique », la didactique des arts plastiques n'aurait rien à gagner à ne pas désenfouir ses déterminants ou à ne pas pointer les risques ou les limites dont elle serait tributaire), notre activité de commentaire se rapproche effectivement de celle de la critique et ne peut faire l'économie d'une réflexion approfondie sur certaines données de cette parenté. Notre attention se portera d'abord sur le rapport du « dire » et du « faire » ; nous examinerons ensuite ce qui, de nos dires, semble pouvoir réellement être comptabilisé en matière d'enseignement.

D'abord, le dire en regard du faire. On connaît bien, sur la scène artistique, les termes de ce débat,

⁶ Gaillot B.-A., « Enseigner les arts plastiques par l'évaluation », *Cahiers Pédagogiques* n° 294, mai 1991, pages 24-26.

⁷ Cité par V&G. De Landsheere dans *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1976, pages 263-264.

qu'il s'agisse dans un passé récent des milliers de pages de la revue « *Peinture Cahiers Théoriques* », par exemple, qu'il s'agisse au contraire de se couper la langue suivant la recommandation de Matisse.

Pour ce qui est du terrain scolaire, certes « la maîtrise de la langue » est « un objectif central du collège » (programmes 1996), certes nos stagiaires observent qu'écrire, aux yeux des élèves, donne de la crédibilité aux arts plastiques, que la mise en mots permet de déceler les erreurs d'interprétation, que c'est le moyen de faire le point (certains enseignants exploitent d'ailleurs un carnet de bord assez voisin du « journal extime » de R. Conte), que *verbaliser, c'est savoir ce que l'on sait* : qui dirait le contraire, nous avons tous ici œuvré pour un infléchissement dans cette direction.

Certaines réticences de la critique devraient toutefois retenir notre attention. Ainsi qu'il est exposé ailleurs dans ce colloque, si l'on considère que la pratique artistique est par elle-même critique et par là-même théorie, la pratique la plus scolaire, quant à elle, est *déjà* de la pensée mise en forme. On ne peut alors éluder ces deux questions parallèles : *peut-on toujours - doit-on toujours - mettre en mots ?* Et, reprenant la question de Jean Da Silva : « *Les artistes ont-ils toujours de bonnes raisons pour faire ce qu'ils font ?* »

Pour donner corps à cette controverse (ceux qui font mais ne veulent ou ne savent dire ; ceux pour qui le dire est un écran, un acte de *perlocution* comme dirait Austin⁸, c'est-à-dire un substitut métalangagier), je voudrais citer quelques réflexions de professeurs stagiaires telles qu'elles apparaissent dans leurs mémoires de fin d'année :

« *Le cahier est le lieu de présentation des informations, un outil où l'on note ce qui est nécessaire. Le cahier est le lieu où tout s'organise, où les pensées s'éclaircissent.* »⁹

« *Je cherche à imposer un petit temps où la seule question ne sera pas : "combien ça vaut ?". Le dessin constitue un moyen très lié à l'enfance. L'élève doit pouvoir se reconnaître dans sa production. (...) J'essaie de favoriser un court moment qui s'étire dans l'après-cours pour devenir ce que je nommerai "la saveur". L'après-travail n'est ni un moment clos ni un moment cloturant. Il se présente beaucoup plus comme un carrefour ; il est pensé comme une bipolarité entre l'objectif et l'affectif* »¹⁰

Mais, en matière de verbalisation à propos des productions plastiques scolaires, nous devons assumer didactiquement l'un des paradoxes que nous connaissons bien. Chacun se rappelle la fameuse et déjà ancienne remarque de R. Passeron :

« *La linguistique se fait dans une langue. La meilleure sémiologie se fait par les signes dont elle s'occupe. Si l'on veut de l'analogie, en voilà : la sémiologie du pictural, on en peut écrire ou parler mais, pour la faire vraiment, il faut peindre* ».¹¹

De surcroît, pour ce qui est du scolaire, il ne faut pas oublier que le métadiscours – dans les petites classes en tout cas – ne se greffe jamais naturellement sur l'activité de l'élève. Alors, suffirait-il que ce « *fait* » soit « *là* », livré à la perception de l'autre afin que se *manifeste* ce qui serait du seul ordre du « *montrer* » et qui échapperait au langage ? Faut-il simplement de cet autre l'accueil de cette présence muette ? L'artiste n'utilise généralement pas son art pour tenir un « discours », sinon il aurait choisi la

⁸ Austin J. L., *Quand dire, c'est faire* (1962), Paris, Seuil, 1970, pages 114-118.

⁹ Fabre I., *De mémoire*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1994, pages 5-19.

¹⁰ Thiers C., *L'après-travail*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1994, pages 1-10 et 17-18.

¹¹ Passeron R., « Sur l'apport de la poétique à une sémiologie du pictural », in *Revue d'esthétique* n°1/76, Paris, éd. UGE, « 10-18 », p. 70 (repris dans *Pour une philosophie de la création*, Paris, éd. Klincksieck, 1989, p. 101).

littérature. De quel droit, alors, en vertu de quelle logique, à supposer que l'on veuille réellement amener les élèves au plus près de la posture artistique, leur demanderait-on toujours un « dire » en regard de leur « faire » ? Faire, c'est de la pensée qui se fait directement chose. L'élève n'illustre pas de la théorie mais il peut vivre fortement une situation de projection durant l'effectuation, d'où l'intérêt de **considérer le cours d'abord comme une aventure à vivre**. Les arguments ne manquent pas :

« L'élève qui œuvre entretient avec son travail des relations qui vont au-delà (on a coutume de dire en-deçà) du langage verbal. Ce qui se produit entre l'élève et ce qu'il voit, ce qu'il touche, ce qu'il sent, ne doit être détaché du moyen qui a permis la perception (...) Les moyens de la perception sont les plus directement associés au cerveau, ils sont donc les plus susceptibles d'agir dans la construction autonome d'un individu. Aussi, la mise en forme verbale constitue-t-elle souvent un frein à la recherche du savoir et s'y substitue, **parce que le mot a été confondu avec l'idée**. »¹²

« Pas plus qu'il ne faut une théorie de la femme pour être amoureux d'une femme, ne faut-il une théorie de l'art pour aimer l'art. »¹³ Interroger le statut du dire c'est, en classe comme en art, trouver la place du commentaire. Ce n'est point faire un amalgame naïf entre la situation éducative et la situation différente du contexte artistique : la coïncidence est là, générée d'emblée par l'esprit que nous imprimons aujourd'hui à l'enseignement des arts plastiques, qu'on le veuille ou non. Point de vue qui poserait que, dans cette utopie, depuis (étymologiquement) ce « non-lieu » scolaire (ni classe, ni atelier d'artiste), pourrait s'éprouver un type d'articulation entre faire et dire, précisément pour prendre conscience des *disjonctions* : assurément, il ne peut s'agir ni de substitution, ni de prolongement mais seulement d'une tentative de **juxtaposition** dont la seule *manifestation* serait par elle-même un *produit didactique à part entière*. Mais, par contrecoup, à trop s'écarter des anciennes compétences techniques référées aux qualités du modèle, ne substituerait-on pas (sous couvert d'esprit ou de recul critique) *la valorisation de l'aptitude à susciter de l'étonnement et à le mettre en mots* ?

Je voudrai à cet égard (et c'est là l'un des points essentiels de mon intervention) attirer l'attention sur un aspect qui n'est certes pas neuf puisque J. Guitet l'avait déjà souligné à propos de la soutenance de l'épreuve de 30 heures de l'agrégation dès sa création en 1976. A force de fonder notre action sur la rencontre du faire et du dire (ce que je ne remets nullement en cause), à force de vouloir favoriser cet idéal auquel nous croyons tous et pour mieux assumer notre charge d'enseignement, n'en viendrait-on pas à fabriquer essentiellement dans les classes d'arts plastiques, par darwinisme didactique, des *sortes d'ersatz didactisables*, c'est-à-dire des produits spécifiques aptes et uniquement destinés à passer par le filtre de la verbalisation ?

Auquel cas, tournant le dos à ce qu'elle croirait atteindre, la classe d'arts plastiques serait devenue ce lieu unique où l'on fabriquerait des objets hybrides, « *plastico-verbeux* »¹⁴, seulement supports ou résidus d'apprentissage ou de réflexion. La classe d'arts plastiques, « non-lieu » où viendraient au monde des « non-œuvres ».

Du discours-écran au saisissement muet, la question du dosage reste donc intégralement ouverte. Ici encore s'éprouvent les limites de toute théorie didactique : c'est indiscutablement dans la singularité de l'instant, face à l'œuvre en cours ou achevée, que chaque enseignant d'arts plastiques a à soupeser ce qu'il peut en être, pour le bénéfice de ses élèves, de l'opportunité du recours au verbe.

J'en viens maintenant au dernier point de mon exposé, l'enseignable dans la verbalisation.

¹² Albertini J-J., *Au clair de la note*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1994, p. 51.

¹³ De Duve T., *Au nom de l'art*, Paris, éd. de Minuit, 1989, p. 31.

¹⁴ Se rapportant, certes, à une période précise de l'histoire récente de l'art, on songe à M. Devade pour qui la peinture n'existait que « *comme passage, percée de la connaissance à travers des objets qui ne sont que des étapes, des déchets* » (catalogue, exposition galerie D. Templon, Paris, mars 1974).

L'enseignable en question se réfère d'une part à la connaissance du langage plastique (dont on connaît les limites en regard de la singularité des œuvres) et à la faculté d'expression ainsi que, d'autre part, à ce qui est (à mon sens) la raison d'être de notre action, la finalité ultime : « *l'accès à la raison de l'art* ». Faire pratiquer dans le cadre de l'enseignement des arts plastiques, ce n'est pas fabriquer des objets, résoudre des problèmes, mais se poser des questions, c'est finalement, comme il vient d'être dit, ***vivre une aventure qui donnera à penser***. Je dis bien : vivre, *avec les élèves*, une aventure. Quant aux élèves, eux, ils réagiront et, en tout état de cause, à un certain moment, ils nous mettront (pour reprendre l'intéressante formule de D. Chateau) « *devant un fait accompli* ». ¹⁵

Mis à part le dialogue de l'effectuation, c'est bien face à ce fait accompli, et principalement dans cet « après » (ainsi en est-il également de la situation du critique), que l'acte d'enseignement peut s'opérer. Qu'en est-il alors de ces deux paramètres qui nous préoccupent tant : l'enseignable ; l'artistique ?

L'enseignable ? Ce qui reste face à nous, c'est le souvenir vécu d'une aventure, c'est une *expérience esthétique* multipliée par le nombre d'élèves qui sont autour de nous au moment du bilan. Au-delà de la pure information, le caractère à la fois sensible et unique des objets que nous avons à commenter, la subjectivité de notre perception, enrayent d'entrée de jeu l'entreprise du « connaître », l'ambition d'une connaissance médiante qui serait universelle et transmissible : notre saisie ne peut qu'être immédiate et singulière. Pour autant, sinon connaissance, elle est néanmoins savoir, car de ce fait elle est plurielle, et, ***de ce pluriel manifesté, on s'instruit***.

L'artistique ? Il faut d'abord dissiper tout malentendu et garder à l'esprit que les œuvres scolaires ont été didactiquement donc artificiellement suscitées afin que des questions relatives tant à l'acte instaurateur qu'à la considération de leur statut puissent se poser. Approcher la posture artistique, est-ce quand l'élève est dans un état d'expression autonome ? Lorsqu'il est *ailleurs* que dans la classe (au sens propre comme au sens figuré), rendant superflue ou inappropriée l'action de l'enseignant ?

Est-ce ce qui advient dans un *ailleurs* du sujet ou du projet ? Dans *l'in-pertinence* ? Ce serait un raté ou un hors-sujet qui révélerait l'impensé de nos réactions, qui interpellerait le groupe quant aux *limites de la limite*. Ce serait ce qui vaudrait zéro et vingt à la fois, selon. Serait-ce encore un *ailleurs* du ressentir ? Serait-ce un état de *transcendance* qui se vivrait en classe, glissement du sensé au sensible, séduction dans l'avant-conscience ? Il est parfois, dans l'évaluation, des « moments », rares, qui génèrent le silence intégral, qui figent le groupe dans une tétanisation euphorique du penser, comme en arrêt.

C'est le rôle du professeur d'arts plastiques d'être réceptif aux disjonctions qui « troublent » et éduquent à l'art. Le danger serait de *glisser « professionnellement » du ressentir à l'enseigner, voire à l'incantation ou au prêche*, d'introduire quelque ésotérisme surfait plaqué *a posteriori*, d'anéantir l'idiosyncrasie sous le commentaire ou l'explication. Le sentir se vit, s'éprouve, il ne se commente pas, il se qualifie encore moins : peut-on trouver meilleur exemple que le « poids du silence » dont est lesté tout l'œuvre de J. Beuys ? ¹⁶ Quelle responsabilité incomberait en effet au professeur d'arts plastiques dans sa désignation de l'événement qui « pourrait faire art » ! Serait-il devenu le petit commissaire de ce « non-lieu » où l'on s'attacherait à revivre *in vitro* des situations propices à la mise en actes de la « posture » dite « artistique » ? De telle sorte qu'ensuite, on puisse toucher du doigt l'indicible à propos duquel il y aurait à enseigner ? Ainsi se referait, sur les bancs et paillasses de l'école, sous nos yeux, l'alchimie du plomb changé en or !

Qu'on le veuille ou non, la situation du professeur d'arts plastiques reste directement dépendante de la fatalité aporétique de l'art : *plus il explique (assurément), plus il montre (parfois même), plus il s'expose à*

¹⁵ Chateau D., *La question de la question de l'art*, Saint Denis, Presses universitaires de Vincennes, 1994, p. 73.

¹⁶ Au regard de la possibilité d'exposer son travail et surtout de l'expliquer, ainsi qu'en témoigne le débat tenu à propos de sa rétrospective au Centre G. Pompidou (Paris, juin-octobre 1994, cf. cat., p. 9).

détruire.

Au niveau de la classe, il y a ce qui entre dans les critères et que l'on comptabilise, il y a ce qui n'y entre pas et qui est fabuleusement plus intéressant : c'est là que tout commence. On sait que la *saisie* obsède, plus que tout autre sujet, les artistes contemporains qui s'efforcent de produire moult objets retors qui aspirent à rendre vaine l'entreprise du dire, espérant peut-être y trouver là quelque nouveau statut. Dans un article consacré à un artiste britannique (G. Davey) exposant au Musée de Rochechouart et dont le titre reprend un terme « *innommable* ») qui nous concerne tous, l'auteur¹⁷ commente ainsi les objets sculpturaux exposés :

L'artiste « *conjugue un savoir-faire artisanal aux possibilités offertes par le façonnage industriel (...) puisé dans un registre de formes empruntées à l'esthétique industrielle, au domaine du mobilier et de l'architecture (...) Il n'y a ni bonne distance ni point de vue privilégié. Le choix de la posture perceptive n'apporte rien à l'affaire. La rencontre n'a pas d'autre issue que cet état de flottement persistant et de perplexité étrangement envahissant (ne donnant ainsi) aucune prise à une saisie définitive.* »

Au regard de ceci, est-il alors possible d'éviter, ou du moins de réduire, le statut tout aussi aporétique d'une didactique des arts plastiques ? Ne pas confondre le visible et le dicible sans pour autant faire du visible le lieu de l'ineffable... Si le philosophe veut fonder la singularité revendiquée par le sensible, l'impensable ou l'indicible,

« *...alors il faut la dire, donc la placer dans un champ sémantique qui l'introduit à l'universalité. Mais, ce qu'il ne parvient pas à incorporer, c'est le montrer, le manifester lui-même (...) Le sensible est dans un écart insuppressible avec le sensé.* »¹⁸

A nos yeux, une didactique des arts plastiques et a fortiori « de l'artistique » aurait à gagner à saisir la perche ici tendue : chercher issue dans une **didactique du manifester**.

En suivant le même auteur lorsqu'il place le commentaire d'art où tout peut être dit « parmi les œuvres d'art contemporaines » et affirme : « *Nous, commentateurs, n'avons pas à dire vrai au sujet des œuvres, mais à faire œuvre à leur propos* »¹⁹, ces divers ordres de création (pratiques d'élèves, œuvres d'artistes, essais esthétiques, discours de l'enseignant et propos d'élèves...) n'auraient alors qu'à cohabiter, le travail didactique, précisément, étant de faire exister une telle cohabitation.

Sans doute, dans un premier temps, est-il déraisonnable de croire que le seul manifester suffit à construire l'expérience, nul doute que le professeur aura à mettre en mots afin de dépasser la simple émotion fugitive pour une cristallisation plus durable. Chacun ici saura différencier collège et lycée. Mais, au-delà, la réserve précédente quant à l'âge des élèves étant énoncée, se garder prudemment de trop vouloir « enseigner », n'est-ce pas, comme l'écrivait récemment M. Jimenez, dire « *que l'œuvre, à son tour, peut aussi faire le regardeur* » ?²⁰ Une telle pratique de mise en écho des œuvres n'est pas la démission du pédagogue au profit de la seule « imprégnation atmosphérique », elle est au plein sens du terme le produit d'une stratégie didactique. Paradoxe didactique supplémentaire qui, pour les arts plastiques, reviendrait à *programmer un espace d'improvisation*. Lorsque le cas est favorable, lorsque quelque résonance s'installe, quelque chose se met en place qui n'est jamais clos, *des mots viennent aux lèvres dont l'enseignant n'avait pas idée et qui font « boule de neige »...*

On observera que ce qui peut apparaître aussi bien comme provocation que comme retrait d'humilité

¹⁷ Arnaudet D., « Innommable. Grenville Davey, une ambiguïté inspirée », in *Art Press* n° 186, décembre 1993, pages 36-39 (souligné par nous).

¹⁸ Lyotard J.-F., *Discours, figure*, Paris, Klincksieck, 1971, p. 41.

¹⁹ Lyotard J.-F., « Ecrire sur l'art », in *Opus International*, n° 70-71, hiver 1979, p. 16.

²⁰ Jimenez M., *La critique. Crise de l'art ou consensus culturel*, Paris, Klincksieck, 1995, p. 15 et p. 251.

inspire actuellement certaines approches muséales telle la politique de R. Fuchs, nouvellement nommé au Stedelijk Museum d'Amsterdam. En 1994, ses manifestations nommées « *Couplets* » proposaient des confrontations hybrides et flottantes d'œuvres en dialogue (ainsi de Lee Byars / Matisse ou Merz / Segantini), restituant le rôle premier de l'approche (à faire...) au visiteur seul.

Qu'on n'en tire pas pour autant l'idée d'une *didactique du manifester* qui, sous couvert d'une belle étiquette, serait celle du renoncement au regard des innombrables laminages contemporains. Tout au contraire, il s'agit d'une didactique *qui se doit d'éduquer à l'infinitude des métissages, à la multiplicité et à la circonstancialité des points de vue et qui parie sur la fécondité du choc des désaccords.*

Didactique qui ne pourrait se penser, comme dirait Verlaine, que « parallèlement ». Ceci n'est pas sans faire écho, on le voit, aux questionnements répétés en direction de notre altérité menés depuis longtemps par J. Cohen²¹ lorsque, cherchant à mettre à jour ce que l'on pourrait nommer l'« hétérophilie » ontologique des arts plastiques (et de lui-même), sans pour autant s'accommoder du "n'importe quoi" et de tous les nivellements, sans pour autant accepter les démarches les plus contradictoires dans l'indifférence la plus lasse, il plaide pour un « penser autre », un penser de la singularité qui s'affranchirait de la logique identitaire et par lequel l'altérité ne serait pas fatalement l'aliénation.

Didactique du « fluide » dont nous avons donné les bases de l'enjeu : *trouver place pour une ratio artistique qui s'accommoderait de la singularité et de l'irreconductibilité.* Comprendre et cultiver les différences, s'efforcer de faire advenir ce que Cohen appelait le « *penser différentiel* ». L'interaction entre pratique et culture artistiques qui caractérise l'enseignement des arts plastiques doit être comprise à la lumière des concepts d'inévidence, de fluidité et d'altérité, c'est pourquoi dans cette perspective, selon nous, à terme, une *didactique de l'artistique* ne peut être autre chose qu'un travail sur la *manifestation*, au sens de *l'inventaire* et de *la présence*.

Didactique qui serait envisagée comme système de manifestation dont les paramètres constitutifs aspireraient par leur réunion à faire sens. Spécificité d'une didactique des arts plastiques configurée comme *espace de mise en regard* ou de mise en écho de « données » (de l'ordre du visible, et/ou de l'ordre du dicible) dont la simple *juxtaposition* s'offrirait à être organisée par chacun des individus-élèves dans un continuum de signification singulier, sorte d'appropriationursive qui, sans se mettre nécessairement en mots, organiserait la perception en une configuration qui contribuerait à constituer l'expérience de chacun. On se rapprocherait ainsi d'une hypothèse à laquelle (peut-être naïvement) je suis fort attaché, celle d'une didactique des arts plastiques pensée comme pratique plastique et pratique artistique.

Plus avant, on aperçoit combien il serait fondé de s'interroger sur le statut sémiotique d'une telle didactique qui pourrait alors être qualifiée, en référence à A.-J. Greimas de « *didactique de la cooccurrence* »²², tant son appréhension comme système de signification pourrait probablement ouvrir les voies d'une nouvelle intelligibilité de nos pratiques.

Ce qui vient d'être évoqué donnerait du crédit à la phrase ambivalente rapportée par Matisse : « *Un professeur est un homme qui enseigne ce qu'il ne sait pas* ». ²³ La conduite serait seulement *de s'ouvrir* (professeur et élèves) *à ce qui peut faire question afin de le vivre comme question* (sur soi-même, sur autrui, sur le monde, sur l'art). Aller dans cette direction, ce n'est pas catégoriser mais chercher à se rendre

²¹ Cohen J., « Questions d'altérité... », in *Les arts plastiques à l'Université*, op. cit, pages 17-41.

²² Greimas A.-J., *Essais de sémiotique poétique*, Paris, Larousse, 1972, p. 14 (où l'auteur caractérise le discours poétique comme la cooccurrence sur le plan de la manifestation de deux discours parallèles, l'un phonémique, l'autre sémantique).

²³ Matisse H., *Ecrits et propos sur l'art*, Paris, Hermann, 1972, p. 158.

disponible à *l'instant*. C'est en ce sens que, selon nous, être professeur « *d'art* », implique en toute cohérence de manifester une pratique « artistique » de l'art d'enseigner.

Entendre la didactique comme « *praxis* » (comme du « penser en acte »), c'est s'engager en ce sens. En référence à la thèse altéritaire développée par Cohen (et qui paraît à nos yeux un admirable levier dans l'approche de notre didactique), la question – vaine – n'est pas, sur le terrain de la classe, de savoir si « ça en est ou pas » ni « quand cela peut en être ». Ce que le professeur d'arts plastiques doit développer chez ses élèves en regard d'autrui, c'est l'idée d'une altérité critique qui, par ses dissonances, éduque le regardeur et préserve ainsi du consensus mou ou des linéarités réductrices que fustige de son côté Jimenez.

Envisager de penser l'enseignement des arts plastiques sous l'angle de l'altérité et comme lieu d'un ailleurs de la pensée, ce serait effectivement, dans un suspens du didactique, dans une mise en arrêt du stratégique, accepter l'abandon de la pensée normée au profit du « penser » et du « voir », d'un penser et d'un voir à *improviser dans l'instant et dans l'avancer de cet instant*.

Ainsi la didactique des arts plastiques ne pourrait-elle s'écrire ou du moins se clore puisque ce serait la soumettre aux règles de la pensée-déjà-là ; elle ne pourrait que se vivre, que prendre effet et s'évanouir immédiatement, (amusons-nous un peu) par rapport à l'œuvre de l'autre, dans l'œuvre de l'autre, dans l'autre de l'œuvre, dans l'autre comme œuvre, enfin, en toute logique, dans l'autre de nous-mêmes, enseignants.

Bernard-André Gaillot, octobre 1995.