

## PRATIQUE *ET* ENSEIGNEMENT : la question du « ET ».

Bernard-André Gaillot

Texte de l'intervention à l'université d'été « *Pratiques et arts plastiques. Du champ artistique à l'enseignement* » qui s'est tenue à l'Université de Haute Bretagne (Rennes 2) du 27 au 30 août 1997. Actes publiés aux Presses Universitaires de Rennes (dir. de Jacques Sato) en 1998.

S'agissant de s'interroger sur le statut et la finalité de la pratique dans l'enseignement des arts plastiques (AP), il pourrait sembler au premier abord qu'il y ait peu à en dire tant il apparaît probable – sinon évident, hier comme aujourd'hui – que « mettre la main à la pâte » est de loin la meilleure façon de construire sa propre expérience. *Fabricando fit faber*.

Les trois terrains d'enseignement concernés par ce colloque – non seulement les unités de pratique à l'université mais aussi les ateliers des écoles d'art en ce qu'ils sont censés offrir des pratiques parallèles sinon symétriques, ainsi que la pratique dans l'enseignement secondaire en ce qu'elle peut préfigurer ce qui se passe ensuite dans l'enseignement supérieur, par ailleurs objet d'étude pour ceux d'entre nous qui se consacrent à la formation professionnelle des enseignants –, ces trois terrains ont tous pour noyau central de formation, sans que cela soit pour autant exclusif, une *pratique* plastique.

Au-delà de ce constat, ne doit-on pas toutefois admettre comme inévitable qu'il y ait toujours *pratique* et *pratique* (pour aller vite: celles qui visent l'acquisition de savoir-faire ; celles qui cultivent l'expression personnelle), *enseignement* et *enseignement* (en schématisant tout autant : ceux à caractère cumulatif; ceux qui visent l'autonomie réflexive de la personne) ?

Plus encore importe-t-il de poser ou rappeler que la conjonction de coordination qui relie ces deux termes – pratique *et* enseignement –, pour être un petit mot, ne couvre pas pour autant une mince affaire. C'est même ce qui justifie notre existence, nous qui, dans le secondaire, en école d'art ou à l'université sommes censés assurer la catalyse appelée par ce « et » d'apparence si anodin.

Aborder notre sujet d'un point de vue didactique (car il faut bien lâcher ce mot qui le plus souvent ennuie ou effraie, je ne sais), implique de reprendre et d'interroger sans concession la question de ce « et » afin, d'une part, de faire le point de ce qui est tiré de la pratique dans une logique ou dans une autre, afin, d'autre part, de reprendre quelques évidences et, le cas échéant, de se prémunir vis-à-vis de quelques quiproquos.

Dans une première vision naïve que les diverses interventions de ce colloque contribueront à redresser, on pourrait imaginer la pratique en école d'art comme contenant ses propres finalités, le but étant essentiellement d'apprendre à pratiquer afin d'acquérir une pratique personnelle : dans ce cheminement, l'artiste-enseignant serait d'abord un technicien puis un accompagnateur pour ne pas dire, reprenant une image éculée, un accoucheur. Inversement, dans l'enseignement secondaire, la pratique ne serait qu'un moyen (même si les instructions visent aussi la capacité de créer) qui permettrait aux élèves de découvrir le champ artistique et les questions qui s'y rapportent. La pratique à l'université aurait alors un statut hybride. Entendue comme pratique

personnelle en fin de cycle (maîtrise ou doctorat), elle aurait vocation à s'autonomiser pour devenir œuvre ; vecteur de questionnement, elle serait aussi le lieu d'une théorisation intrinsèque et extrinsèque qui aurait tendance à la néantiser au profit d'un être plus noble en ces lieux qui serait l'écrit, pour ne pas parler trop tôt de théorisation.

Toutefois, si statuts et finalités de la pratique en ces différents lieux sont donc pluriels, il y a bien un « pivot » commun, aussi, pour résumer, peut-on reprendre plus largement ici le *leitmotiv* qui, tel un axiome fondateur, estampille actuellement les nouveaux programmes pour l'enseignement secondaire : « À tous les niveaux, l'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique dans une relation à la création artistique ».

Effectivement, l'enseignement des AP se fonde sur la *pratique*. S'il est possible d'étudier les phénomènes artistiques par d'autres voies que la pratique, il ne s'agit plus alors d'arts plastiques mais d'autres angles d'analyse : histoire des arts ou esthétique par exemple.

Effectivement, la référence est le champ de la *création artistique*, œuvres du passé et actualité artistique, à quoi il faut ajouter les sciences de l'art, le secondaire privilégiant l'ouverture aux œuvres, l'université le rapport à la théorie.

Qu'en est-il donc de cet enseignement? **Existe-t-il donc un *au-delà* de la pratique ?** Quel est-il ? Dans quelle mesure adviendrait-il de lui-même ? Dans quelle mesure cet au-delà (ce qu'ailleurs on nomme le « produit didactique ») est-il construit ou restructuré par l'enseignant et suivant quelles modalités ? Comment établir la relation avec une autre pratique, celle des artistes, dont il y a lieu de tirer aussi enseignement ? Telles pourraient être quelques-unes des questions initiales.

Afin d'étudier cette relation entre pratique et enseignement ainsi que les extrapolations qui pourraient en découler en termes, cette fois, de *pratique d'enseignement*, je partirai du point de vue décalé de ma propre expérience, celle de la formation des enseignants. L'idée est de dégager quelques pistes de réflexion qui pourraient relier l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, fondées sur l'observation des étudiants (formés à la pratique en milieu universitaire) devenus professeurs stagiaires et confrontés à l'obligation institutionnelle de « faire pratiquer » leurs élèves mais aussi de tirer un enseignement de ce que j'ai nommé en d'autres écrits une « *situation de pratique* ».

## **1- Qu'est-ce que pratiquer aujourd'hui en arts plastiques ?**

Je ne reviendrai pas sur la définition de la « pratique » reprise en d'autres lieux de ce colloque. La pratique est désormais entendue comme « praxis », c'est-à-dire en tant qu'acte, comme pensée mise en « œuvre », où faire et réfléchir sont en totale intrication.

Les cahiers d'accompagnement du cycle central des collèges précisent que « les caractéristiques propres à la pratique sont l'initiative et le projet personnel, l'action et la distance critique ». Il s'agit de « solliciter des comportements mis en relation avec le champ des œuvres », toutefois, « l'expérience concrète de l'élève ne peut pas être confondue avec une démarche d'artiste ».

Pour me faire l'avocat du diable et provoquer un peu (mais cela n'a-t-il pas été la cause de multiples malentendus ?), nous remarquerons qu'élèves et étudiants ont toujours « pratiqué » à l'école comme à l'Académie : copié des modèles, peint à la manière de, communiqué

visuellement, imaginé par rapport à une thématique... Qui pourrait soutenir (après Aristote...) que ces activités aient été totalement dépourvues de toute « distance critique » ? Pourtant, l'axe actuel est tout autre. Lorsqu'on affirme aujourd'hui que créer une situation d'enseignement, c'est susciter une situation ni d'exécution (imiter), ni d'expression (rêver) mais de « pratique » (nous avons dit : *situation de pratique*), ceci n'indique toujours pas pour autant si ce qui prévaut est la « situation » (l'élaboration, autrement dit : l'acte de conception et de production) ou la « pratique » (entendue dans la concrétisation de son produit, autrement dit : la chose). Ainsi, il y a bien pratique et pratique et nous devons bien reconnaître que ce très ancien clivage (la démarche *vs* le résultat) est toujours aussi présent dans nos débats.

Une mutation évidente s'est opérée en vingt ans et un premier point d'interrogation me semble devoir être porté sur la nature des pratiques engagées en différents lieux car il importe d'aller au-delà des mots ou des productions (imaginons qu'un atelier de sérigraphie soit dénommé aujourd'hui « approche poétique de l'empreinte » : d'un côté, cela semble suffisamment explicite ; d'un autre, cela ne garantit pas, dans les faits, un changement de logique d'enseignement).

Pour ce qui est de l'enseignement secondaire auquel je souhaite m'en tenir principalement, il semblerait que les jeunes professeurs, formés à définir des objectifs comportementaux, enfants des pratiques post-conceptuelles, privilégient la démarche (souvent supposée, d'ailleurs) plutôt que le résultat, ce qui, parfois, laisse les élèves dans un état de déception préoccupant (dont on pourrait discuter). Les professeurs plus âgés portent davantage d'intérêt au résultat, non plus comme par le passé en regard de la compétence technique ou de l'efficacité communicationnelle (encore qu'ici, il faudrait nuancer), mais plutôt dans l'attente que s'élabore une production diversifiée et affranchie du 24x32 scolaire. De nouvelles pratiques voient le jour, notamment tridimensionnelles ou informatiques; le multimédia et internet sont à nos portes.

De la sorte, chacun a pu observer au cours de ces dix dernières années *une nette rénovation des productions* qui ont gagné en autonomie apparente et en élargissement quant aux pratiques. Au-delà, s'opère même aujourd'hui une surenchère de la pratique dite « actualisée », notamment chez nos stagiaires qui auraient tendance à révoquer définitivement « monsieur Canson et madame Gouache » (pour reprendre l'une de leurs expressions) au motif que plus on s'éloignerait du bidimensionnel, plus on serait « dans les AP » au sens contemporain du terme. Je me souviens de Didier Semin qui, lors de la Documenta 8 de Kassel y avait dénoncé « l'académisme de la démesure » (*Art press* n° 125, mai 1988), nous n'en sommes pas si loin. Corrélativement, ce qui hier s'appelait compétence technique semblerait s'apparenter aujourd'hui au spectaculaire de la mise en scène ou de la mise en vue.

Glissement ou dérapage ? Il ne s'agit pas de porter un jugement mais d'observer des faits et des comportements. Sans doute devons-nous prendre garde qu'il ne s'agisse pas seulement là d'un simple *déplacement des critères académiques du savoir-faire*. Notons pour l'instant que si l'ouverture des pratiques scolaires est un point incontestablement positif, faire réaliser une installation plutôt qu'un paysage à la Van Gogh ne change rien, ceci ne suffit pas pour servir les objectifs de formation que nous ambitionnons.

Il appartient à nos collègues des écoles d'art et de l'université d'apprécier dans quelle mesure ces observations peuvent les concerner. Sans doute s'agit-il plus à leur niveau de se situer entre une systématique des pratiques techniques et l'approche des pratiques dans une perspective systémique et critique ; ceci transparaîtra des communications de ces journées. Quoiqu'il en soit, il importe, me semble-t-il, que nous soyons tous vigilants quant aux apparences.

À mon sens, donc, une première étape de réflexion devrait concerner cette rassurante transformation qui pourrait n'être qu'une illusoire mutation de façade si le professeur devait s'en tenir à ces nouveaux et valorisants objets ; au-delà, sans doute faut-il aussi soupeser ce qui est réellement *tiré* de l'apparente rénovation de ces pratiques. Car la pratique, si elle est bien le pivot central, n'a pas lieu d'être envisagée seule et, quelle que soit sa configuration extérieure, elle peut être ou non, selon la manière dont elle sera suscitée puis exploitée, le siège d'un questionnement formateur et pour les plus âgés le lieu d'une théorisation réelle ou fictive.

## 2 - La pratique comme support d'un enchâssement de questionnements

Dans l'enseignement secondaire, la pratique est dite aujourd'hui « ouverte » et « exploratoire ». Toutefois, le grand changement, c'est le passage de la *thématique* (années 70) à la *problématique* (années 80) mieux élucidée actuellement sous le terme de *questionnement* (années 90) en direction du plastique et de « l'artistique ».

Didactiquement, le processus est simple : après s'être déterminé pour une question du champ artistique, il s'agit de susciter *une situation de pratique* telle que la (ou les) question soit ressentie par les élèves (qu'ils y soient confrontés, qu'ils butent dessus) durant leur effectuation. Le *dispositif* qui est généralement élaboré par l'enseignant n'est ni un blanc-seing (créativité), ni une tâche (exercice), ni une thématique (communication) mais une élaboration savante qui, avec le minimum d'intervention de la part de l'enseignant en phase initiale, oblige l'élève à affronter un « problème » et « sollicite des comportements » (instructions officielles), c'est-à-dire des initiatives (des choix) durant l'avancée du projet.

Le sujet suivant, de niveau collège, pourra concrétiser mon propos :

« Avec des fragments d'objets, fabriquez un monument qui fasse réfléchir. Évaluation : 1, l'œuvre fait réfléchir ; 2, elle possède un caractère monumental ; 3, les moyens sont maîtrisés ».

Procédant ainsi, on construit en matière de questionnement un dispositif que l'on pourrait comparer à une fusée à trois étages.

1. L'étage du questionnement *technique*, celui qui appelle des réponses simples, ciblées, traditionnelles, généralement efficaces (ici : comment coller des matériaux disparates, quel socle suffisamment solide...).

2. L'étage du questionnement *plastique*, celui qui appelle des réponses plurielles (qu'est-ce qu'un monument : c'est d'abord un objet et non un simple conglomérat, ce qui pose la question de la cohérence, de la forme et de la structure. Ensuite, comment induire une relation entre forme et sens : par la symbolisation, la narration...).

3. Au-delà, éventuellement, des questions *esthétiques*, si le professeur s'en sent le courage. Le troisième étage est celui des questions qui n'appellent pas de réponse ; elles restent des questions ouvertes au débat philosophique qu'on ne peut traiter que sur le mode singulier (à partir de quand, au regard de quels paramètres cela devient-il monumental ? Fait-on mieux réfléchir en étant explicite ou par le moyen de propositions décalées ? Par exemple).

Toutefois, développer des comportements, aurait dit Daniel Hameline, n'est pas loin de l'inculcation, ce qui autorise à penser qu'il y a quelque part un *paradoxe du dispositif*. Car, pour préserver l'authenticité d'un questionnement par la pratique, les dispositifs les meilleurs ne sont-ils pas, contre tout stratagème didactique, ceux à l'apparence la plus précaire, c'est-à-dire à moindre guidance ? C'est ce qui semble se dégager aujourd'hui de la « logique » didactique mise

en place il y a une dizaine d'années. En outre, j'ai déjà eu l'occasion de souligner l'intérêt des trajectoires indirectes et parlant *d'objectif de substitution*. Avant de déclarer « question » une question, ne faut-il pas éprouver d'abord sans le savoir la validité de la question comme question, c'est-à-dire ne pas la désigner explicitement dans son sujet, magistralement, comme « la » question ?

Il n'y a pas pratique *et* (puis) questionnement. Les deux sont intimement liés, on le sait, mais comment faire – hors des pratiques autonomes – pour que la pratique soit questionnement, autrement dit : comment susciter une situation de pratique qui oriente *naturellement* (sans téléguidage) vers les questionnements envisagés par l'enseignant ?

Ceci pose la question de l'incitation et de l'opportunité d'une néo-directivité induite par la construction dispositifs trop efficaces. Peut-être devrait-on s'interroger davantage sur ce point.

### 3 - Qu'en est-il de cet « au-delà » de la pratique ?

Assurément, preuve est faite aujourd'hui que l'on peut programmer sans difficulté (mais dans le simulacre) un questionnement de type esthétique qui aborde ce que les instructions officielles du secondaire nomment « l'artistique ». En outre, il existe aussi d'autres événements surgis de la pratique qui peuvent susciter une extrapolation réflexive quant au statut de l'acte ou de l'œuvre, quant à la nature d'un fait dit « artistique », ce sont ceux qui ne sont pas prévus, qui ne relèvent donc pas d'une volonté didactique de simulation mais qui sont simplement nés « d'un fait accompli », pour reprendre une formule de Dominique Chateau.

En matière de visée, rencontrer « l'artistique » est une ambition de taille. Elle légitime à n'en point douter la place de l'enseignement des AP dans le cadre scolaire, mais la plus grande prudence de nos collègues de l'enseignement supérieur quant à la place du commentaire (ce qu'avait fait apparaître le précédent colloque sur « la critique » à l'Université de Paris 8 en 1995) ne peut laisser indifférent aussi bien quant à ce qui peut légitimement être tiré d'une pratique que pour ce qui concerne l'efficacité et l'authenticité des efforts entrepris en ce sens.

Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, tout en AP est fondé sur la pratique des élèves. Quelle que soit la forme de la *proposition* (l'Inspection Générale, rappelons-le, est attachée au terme de « cours en proposition »), l'invitation à pratiquer, comme il a été montré, soulèvera des questions à tout moment durant l'effectuation mais, s'agissant de s'interroger sur « l'artistique » (le statut de la démarche ou de la chose produite), l'essentiel se jouera durant la phase ultime du bilan. Dès lors, trois points de réflexion me viennent à l'esprit et pourraient être débattus durant ces journées.

1. Le premier concerne tout simplement l'évidence des fruits censés être nés de la pratique. Certes, le « faire » est en lui-même expérience : éprouver la résistance ou la fragilité d'un matériau, s'être interrogé pour savoir si l'on avait le droit de faire ceci ou cela est déjà d'un grand enrichissement pour l'élève.

Toutefois, l'efficacité apparente des cours fondés sur une proposition ouverte au questionnement ne doit pas mettre en sommeil notre lucidité. En effet, d'une certaine manière, ne peut-on pas dire que la mécanique didactique qui lie pratique et enseignement est dangereuse car elle est non seulement crédible mais aussi *possible* ?

Que les étudiants, les candidats aux divers concours, les stagiaires, soient désormais formés et sachent énoncer clairement quel type de questionnement ils comptent dégager de la pratique (l'inférence induite par la pratique) est à la fois un *progrès* (la concrétisation d'une utopie née il y a vingt ans) et un *leurre* si on ne s'attache pas à vérifier sur le terrain que cette « mise en

relation » est effectuée de manière efficace. Cela exige du charisme, un très grand professionnalisme pour user des mots justes et pour saisir les bons instants. Face à cela, le formateur a peu de prise, sauf à venir visiter un stagiaire à l'heure de l'évaluation. Comme hier on pensait que l'évaluation allait de soi en l'ignorant dans les instructions officielles, ne croyons-nous pas trop « sur parole » telle ou telle fiche de cours de même qu'une brillante prestation à l'épreuve sur dossier du CAPES (qui n'est pas à dénigrer !) ne garantit pas ce qui sera fait demain dans la classe ? Savoir désigner des objectifs est une chose mais ce n'est pas parce que le message est maîtrisé par le professeur qu'il passera pour autant automatiquement. Et bien souvent, il faut le reconnaître, si la verbalisation est effective, elle se limite à énoncer comment et pourquoi cela a été fait ainsi.

**Il importe donc que nous nous interroguions sur ce qui reste réellement, au-delà de la pratique,** afin de savoir si et comment des connaissances et des compétences ont été tirées et engrangées. Cette question a aussi un prolongement. La difficulté serait peut-être moins une affaire de « pratique » (donc de construction du dispositif inducteur) ni de contenu d'enseignement (donc de culture actualisée) mais plutôt de savoir choisir *quand dire et comment dire*.

2. « L'artistique » ou l'artistiquement correct ? Je voulais livrer à la collectivité cette réflexion tirée du mémoire professionnel d'un professeur stagiaire de la promotion 97 à Aix.

Pour ceux qui approchèrent notre discipline dans les années 90, la relation entre pratique et champ artistique relève du simple bon sens. Dès lors, cette relation, loin d'être pourtant généralisée sur le terrain, apparaît déjà pour certains comme une sorte de routine, un automatisme du placage « prétexte à apprendre de l'histoire de l'art » comme monsieur Pélissier en dénonçait déjà le risque au colloque de St Denis en 1994), un enjolivement qui procure un peu vite la satisfaction du devoir accompli, dont nous nous devons, sans en remettre en cause le principe, d'interroger l'efficacité. Une réflexion didactique s'est maintenant développée quant à l'usage de la référence (en l'occurrence ici, les pratiques des artistes), nous ne nous y attarderons pas. J'ai plaidé pour ma part pour une stratégie de mise en regard : une situation de pratique scolaire ouverte appelle la découverte et l'examen de démarches d'artistes les plus diverses, garantes de l'élargissement des points de vue.

Pour revenir à la « pratique » proprement dite, à de nombreuses occasions (jurys de concours ou expositions d'élèves) nous avons tous mis en garde nos interlocuteurs (je pense à Garouste et à Debré) quant au fait que les productions auxquelles ils étaient confrontés, même si les projets dépassaient la simple fabrication, n'étaient pas à considérer comme des œuvres « d'art ». Pourtant, pour certains stagiaires, aujourd'hui, il n'apparaît pas totalement incongru (ou sacrilège) d'envisager de construire une situation de pratique qui soit réellement un acte artistique par lui-même. Acte artistique simplement par ce qu'il se revendique comme tel (« articité constitutive », comme dit Gérard Genette dans *L'œuvre de l'art*, 1997), qu'il affirme vouloir se soumettre au regard des autres, extérieurement au laboratoire fermé qu'est l'institution scolaire.

Être de notre temps, questionne ce stagiaire (assumer l'héritage, entre autres, de Duchamp et Beuys), n'est-ce pas aussi tenter de faire vivre des moments intenses, voulus délibérément par une classe (sur la proposition, certes, du professeur) où l'artistique entendu comme acte centrifuge, *implication en temps et à échelle réels*, puisse être élaboré et ressenti ?

En regard, cette expérience réalisée dans un collège près de Marseille et intitulée : « *L'étang de Berre : le dépôt noir-bleu* » qui fut l'accumulation de plus de 500 sacs-poubelles de 100 litres (8 tonnes de déchets) obstruant la cour du collège suivant la configuration de l'étang, entièrement

conçue par les élèves et inaugurée avec convocation des personnalités, de la presse et de la T.V. régionale.

Ne conviendrait-il donc pas de différencier la pratique plus ou moins fictive (mais inévitable en situation scolaire « usuelle ») qui conduit à une rencontre simulée avec l'artistique (l'artistique entrevu par le questionnement) et la pratique authentiquement artistique (ce qui n'implique plus de jugement de valeur mais se réfère à une *posture*), pratique qui se *vivrait* comme artistique ?

Sans doute faut-il se garder de tout systématisme, l'incidence la plus perverse étant assurément la transformation du professeur d'AP en gourou ! Toutefois, il me semble que cette interpellation quant au confort de « l'artistiquement correct » mérite d'être prise en considération par les formateurs que nous sommes.

3. Le dernier point porte sur l'exploitation des événements nés de la pratique et repose encore la question de l'opportunité du « dire ». Voici deux anecdotes.

Un jour, en guise de réponse qu'il voulait provocatrice à un sujet dont l'incitation pourrait se résumer à « *Mouvement - lumière - son, pour quoi faire, pour quoi dire ?* », un collégien apporta à l'évaluation un camion-jouet Majorette dans la benne duquel un pétard était fixé avec un élastique. Chacun imagine tout ce qu'il y avait à dire quant à la recevabilité d'une œuvre en devenir (faut-il approcher un briquet ?), mais il était possible d'aller plus loin si l'on imaginait la force sémantique de ce petit camion exposé dans un contexte institutionnel approprié... en regard du terrorisme international. S'en saisir ou pas, outrepassant le propos de l'élève, telle était réellement la question.

Deuxième exemple sans commentaire. Ce professeur stagiaire avait décidé d'expérimenter, encouragé par la recherche de quelques autres, les situations les plus didactiquement aléatoires que l'on pourrait nommer « propositions laconiques ». Ayant vaguement comme intention d'étudier avec ses élèves le rôle de la mise en scène et les modalités contemporaines du donner à voir, il décida d'impulser une situation de pratique en se présentant face à ses élèves de collège en leur disant seulement : « *Bonjour !* » (*aucune explication ; réagissez plastiquement à ma proposition : « bonjour »*). Une de ses élèves semblait en assez grande difficulté mais la règle était de ne pas intervenir dans les recherches. Lorsqu'arriva l'heure de présenter son travail, la jeune fille monta simplement sur la table et, se tournant vers son professeur, lui dit : « bonjour ».

Ces divers exemples mettent en lumière ce qui peut se construire, *s'improviser* (du moins pour partie) **dans l'au-delà de la pratique** avec les difficultés qui en découlent.

Il est incontestable aujourd'hui que c'est là que tout se joue. La pratique professionnelle de l'enseignant d'AP repose donc pour une large part sur sa capacité à mettre en mots *les suites* de la situation de pratique qu'il a instaurée. À mettre en mots, à associer à d'autres pratiques ou à d'autres points de vue, autrement dit à construire une situation de confrontation en improvisant le rassemblement de tout ce qui peut éclairer et élargir le questionnement suscité.

Il découle de tout ceci que la capacité majeure requise par la « pratique » d'enseignement (autrement dit : par *l'exploitation didactique d'une situation de pratique*, ce que requiert notre métier, finalement...) est la capacité de recul qui permet de se saisir des bonnes questions, celles qui ne sont pas toujours apparentes, qui peuvent rester en filigrane (celles, normalement, que travaillent aux concours des épreuves comme l'esthétique, la leçon d'agrégation ou l'épreuve sur dossier du CAPES), questions qui pourront aider l'élève dans sa compréhension des AP. Pour l'heure, compte tenu du poids relatif des épreuves, en particulier pour le CAPES, je ne suis pas sûr que le concours sélectionne particulièrement sur ce facteur. Peut-être faudrait-il aussi examiner ce point annexe.

#### 4 - Qu'est-ce que la pratique d'un professeur d'arts plastiques ?

La pratique d'un professeur d'AP est d'abord celle qui a permis son recrutement au concours. Sans doute peut-on s'autoriser ce raccourci, un peu simpliste, j'en conviens. Mais il est notoire que de nombreuses pratiques éminemment artistiques et actuelles sont largement éliminatoires au niveau des concours, au CAPES davantage qu'à l'agrégation qui bénéficie de la belle épreuve de 30 heures. Ainsi, force est de constater qu'on recrute principalement par le filtre de l'admissibilité des praticiens de la bidimensionnalité. Ceci n'est qu'un simple constat qui ne met pas pour autant en cause les règles des concours mais souligne la nécessité d'avoir développé par ailleurs à l'université d'autres pratiques, évidemment, mais surtout une réelle compétence en matière de conceptualisation. D'où l'impérieuse nécessité d'un véritable travail de théorisation associé à la pratique, bien avant l'année de la licence.

La pratique d'enseignement est une pratique mixte qui implique obligatoirement le recours à des opérations de *recul didactique* dont une part orale et discursive, sans être pour autant exclusive, est essentielle. Plus précisément, en termes de formation initiale, il me semble que nous devons prendre en compte tout particulièrement la nécessité de développer la capacité d'écriture des jeunes professeurs, ce qui a trop été négligé par le passé. La pratique du professeur d'AP, c'est aussi cela.

Dans les années 70, les AP ont accusé un retard considérable parce qu'ils dispensaient un enseignement obsolète qu'il a fallu repenser en intégralité et cette réécriture a pris du temps.

Aujourd'hui, la nouvelle génération est déjà celle des héritiers, celle pour qui la relation de la pratique au champ de l'art relève du truisme, pour qui la proposition exploratoire ouverte et la mixité des modes d'expression n'est que simple évidence, celle qui, pour reprendre le précédent exemple, cherche parfois un au-delà de « l'artistiquement correct ».

Sans négliger pour autant la pratique plastique, en essayant même de la préserver ou de la développer chez nos stagiaires (à l'IUFM d'Aix, nous tenons beaucoup à notre module d'approfondissement des pratiques personnelles durant l'année de stage), nous avons le devoir de former les nouveaux professeurs à l'écriture afin de leur donner le pouvoir de s'affirmer sur la scène des débats touchant au système éducatif car, n'en doutons pas, demain encore plus qu'hier, les professeurs d'AP auront à légitimer le bien-fondé de leurs ambitions. Cette formation passe en premier lieu par le développement de cette capacité de s'approprier didactiquement les événements nés des situations de pratique qu'ils instaurent dans leurs classes ; à un plus haut niveau, cela pourrait passer par la valorisation du *mémoire professionnel*, actuellement totalement sous-estimé, bel outil que l'on laisse sciemment inexploité puisque la titularisation des professeurs stagiaires l'a placé au rang de l'accessoire ou du superflu. En 1976, les premiers candidats à l'agrégation avaient tendance à se réfugier derrière leurs pratiques en disant : « mon œuvre parle toute seule ». Qu'en est-il du chemin réellement parcouru depuis lors ?

Alors que la PRATIQUE est un terme qui renvoie au concret d'un acte physique, malgré l'effort de tous, à tous niveaux, peut-on réellement dire que nous sommes présents sur la scène de l'actualité ?

À mon sens, nous interroger quant à nos pratiques, quant à nos ACTES, sur telle ou telle scène (artistique, politique, pédagogique...), c'est faire apparaître l'urgence et l'impératif de la présence. Passer à l'acte.

Je crois que les jeunes générations ressentent cela et nous devons les y encourager. Certes,



occuper la scène artistique pour ceux dont la pratique le permet, contribuer aux réflexions des sciences de l'art par des publications universitaires, mais aussi *occuper le terrain didactique, être acteur quant au devenir de la discipline*. Si susciter une situation de pratique au niveau des élèves invite à ne pas en rester aux simulations, la pratique d'enseignement du professeur d'AP doit s'assumer tout aussi complètement.

La « pratique » d'un enseignant, c'est aussi cela : passer à l'acte hors du cercle scolaire. En écrivant ceci, je ne pense pas être hors sujet, aussi voudrais-je terminer en livrant cette information qui tendrait à prouver que la relève est assurée : une jeune agrégée stagiaire de l'académie d'Aix-Marseille vient de réaliser l'architecture d'un *céderom* sur l'enseignement des AP qui offrira la palette d'une vingtaine d'axes de questionnements ouverts. Le produit pourrait sortir rapidement, reste seulement à en affiner les contenus et à obtenir l'agrément pour une diffusion par le CNDP. En termes de « pratique », cela ne s'appelle-t-il pas « mettre la main à la pâte » ?

Bernard-André Gaillot, août 1997