

**DE LA DIDACTIQUE COMME PRATIQUE PLASTIQUE
ET PRATIQUE ARTISTIQUE
PLAIDOYER POUR L'AVENEMENT
D'UNE DIDACTIQUE DES ARTS PLASTIQUES**

Par où commencer ? En guise d'approche, qu'il nous soit permis d'interroger en préalable le statut d'enseignant-chercheur caractéristique de la fonction universitaire : chercher quoi, pourquoi, comment ? Enseigner quoi, pourquoi, comment ?

Pour la majorité d'entre nous, la didactique renvoie à la méthodologie de l'enseignement, elle se présente comme excroissance de la pédagogie générale, spécifiant dans le concret d'une catégorie disciplinaire (« disciplines artistiques » ou encore « arts plastiques ») la réflexion philosophique portant sur la conception de l'éducation. Alors que le pédagogue prend parti, le didacticien s'attache à dégager les règles qui sous-tendent le processus d'enseignement. Bref, pour en revenir à nos questions introductives, la didactique traite du « comment-enseigner », étant entendu que la part antérieure a déjà trouvé réponse.

De même que la pédagogie générale ne saurait omettre la référence à nos racines grecques (Platon, Socrate, etc.)¹, la didactique revendique ses fondements chez Comenius dont la *Didactica magna* de 1641 fut la première tentative d'ordonner les savoirs par ordre de complexité², suivi en cela par Herbart qui, à l'orée du XIX^e siècle, s'attacha à bâtir une réelle théorie de la progression (*Stufenlehre*) conditionnant un système d'apprentissage. Ainsi, tandis que le pédagogique s'interrogerait sur le relationnel et si le fait d'enseigner les arts plastiques a un sens, la didactique, plus crûment, se demanderait (voire prescrirait) comment faire acquérir savoirs et comportements. Et, de ce fait, se placerait irrémédiablement hors-jeu ou se verrait refoulée comme instrumentation inappropriée pour traiter des arts plastiques.

¹ G. Mialaret, *Pédagogie générale*, Paris, PUF, 1991, p. 589-590.

² J. A. Comenius, *La Grande didactique*. Paris, PUF, rééd. 1954.

Effectivement, chacun s'accorde à dire aujourd'hui qu'hormis le savoir des références objectives (artistes, œuvres, contextes, outils, matériaux, etc.), ce qui se rapporte au technique puis au plastique puis à l'artistique se cerne de moins en moins bien et que déjà le seul fait d'énoncer ces trois termes entre en contradiction avec la *globalité*, la *fluidité*, l'*excès* qui caractérisent nos objets. Foin du « maître-étalon ». Se définissant en creux par son souci de ne former ni des techniciens (arts appliqués) ni des professionnels de l'art (beaux-arts), l'université (entendons : les départements « arts plastiques ») prétend néanmoins se positionner et chercher *identité* par la spécificité de ce qu'elle nomme « pratique critique », autrement dit cette façon toute particulière d'associer pratique et théorie, non par articulation-juxtaposition mais par réelle intrication. Or, on ne peut ignorer que dans un contexte international qui n'a généralement pas repris le terme, le concept « arts plastiques » dans l'acception qui lui est donnée en France n'est tout simplement pas accessible. Il ne suffit donc pas d'en exposer la philosophie inspiratrice, il importe aussi d'en légitimer la pertinence en ayant pris sur les mécanismes qui lui confèrent existence. De la même manière que la réflexion philosophique s'est emparée des objets de l'histoire de l'art, favorisant les relectures et accroissant ainsi la force spéculative de cette dernière, la didactique, entendue cette fois comme *méthode analytique* et comme instance fabricatoire d'outils d'investigation, se doit d'intervenir au cœur même de l'activité universitaire pour contribuer à *désenfouir puis affirmer sa singularité*. Pour l'heure, il ne semble pas que l'université porte suffisamment attention à la didactique. Confondant cette dernière avec ce qu'elle observe (des méthodes et des contenus), elle l'envisage peu comme processus ou comme outil, c'est-à-dire comme espace de réflexion, certains diraient : didaxologie³. La création récente des IUFM ne ferait qu'accentuer ce clivage si la finalité professionnalisante de ces centres dénaturait encore davantage la didactique eu la coupant de ce qui vivifie une discipline universitaire, à savoir *la recherche*.

On aura compris que définir, instaurer une didactique des arts plastiques ne peut se faire qu'en *réaction* contre ce qui caractérise généralement la didactique des autres disciplines. Concédonsons que cette inquiétude n'est pas neuve. Hier déjà, Avanzini regrettait que l'apprenant, en référence à Piaget, y soit souvent réduit au seul sujet épistémique, négligeant « l'être relationnel, concret, qui ne relève pas du seul fonctionnement intellectuel et de la seule raison⁴ ». Encore n'était-il pas question d'arts plastiques. Après avoir eu l'occasion de dénoncer ce que nous nommons la « fondamentalisation des arts plastiques », nous voudrions aujourd'hui plaider, qu'on n'y voie aucune insolence, pour une *didactique critique* des arts plastiques. Qu'il soit clair que si fréquenter les arts plastiques implique de toute évidence la rencontre de certains savoir-faire, l'examen de certaines attitudes et de certains codes, la compétence qui en découle ne dépend pas pour autant d'une organisation figée des savoirs et d'une hiérarchisation des expériences que

³ E. De Corte (dir.), *Les Fondements de l'action didactique*, Bruxelles, De Boeck, 1990.

⁴ G. Avanzini, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, 1957, p.125.

semblerait induire la référence au terme de didactique : il s'agit d'évoluer dans le *constellatoire* et le résolument *non linéaire*. Ainsi, quel que soit l'objet d'étude, il s'agit moins d'accumuler divers savoirs à son égard que de définir en quoi cet objet (telle notion, par exemple) peut poser problème dans le cadre de l'activité instauratrice et davantage en quoi son « travail » peut encore être apte à désigner (autrement dit à remettre une nouvelle fois en *question*) les acquis de la démarche artistique elle-même. L'art n'est plus seulement *objet* de connaissance, mais tout autant *acte* de connaissance, récupérant et subvertissant les moyens d'action sur le réel. Au-delà du savoir initial, toute stratégie didactique doit susciter une pratique en lisière de la *catastrophe* favorisant la mise en ruine de ce savoir et sa résurgence sous forme d'énigme, aléatoire passerelle d'accès à la raison esthétique, sinon artistique. Situation originale où le professeur est moins enseignant qu'entremetteur, mais qui n'implique pas moins le recours à des méthodes à condition que celles-ci soient solidaires de l'opacité et de l'événementiel (« construire le sens n'est jamais que déconstruire la signification » nous rappela Lyotard⁵) qui marque le fait artistique, solidaire de cet « évasif » que désignait ce même auteur, quitte à ce qu'on ne puisse jamais l'approcher que « métaphoriquement ».

Aspirer à une *didactique critique* des arts plastiques, c'est tenter de résoudre le paradoxe entre les velléités positionnelles qu'implique la vocation scientifique de la didactique et la *fluidité* permanente de l'objet dont elle a à connaître.

D'un côté, il y a l'intuition que rester dans une logique de l'identitaire, s'en rapporter fatalement au lisible (c'est-à-dire perdre l'excès de réalité de par la pratique métalinguistique de l'enseignement) ne peut prendre en compte cet impositionnable qui nous fascine tous⁶. Dans cette perspective, soit toute structuration didactique est vouée à l'échec, soit il s'agit de fonder l'hypothèse d'une didactique de l'innommable qui résisterait à l'aporie du désigner, stratégie d'encerclement et de balisage d'un « centre vide », peut-être, ce qui ouvre un espace passionnant de spéculation, reconnaissons-le.

De l'autre, alors, la volonté de débusquer des mécanismes. Si « arts plastiques » est un concept fluide, il n'y a pas de fluidité sans dynamique ni corps en mouvement. Comment, donc, s'élaborent les conditions aptes à favoriser le *mouvoir* et l'*émouvoir* ? Pour certains enseignants, de l'atelier-séminaire au séminaire-atelier, « seule l'intervention sur la genèse permet de théoriser », pour d'autres « l'atelier est forcément un lieu de pensée, dès qu'il y a pratique il y a pensée », l'essentiel pour tous étant de construire des situations où puisse être suturée la césure entre pratique et théorie. Etudier le schéma d'un processus didactique, c'est porter son attention sur *l'intention* en termes de contenus et de formation de la personne, sur la *structure* du processus qui articule des moyens et une stratégie dans un dispositif concret. Les formes du travail didactique en arts

⁵ J.-F. Lyotard, *Discours, Figure*, Paris, Klincksieck, 1971. p. 19.

⁶ Voir dans les présents actes la communication de Jacques Cohen, p. 17-34.

plastiques (quel que soit le niveau) conjuguent les moyens matériels constituant le dispositif (espace, temps, matériaux, références, etc.) et les moyens liés à la personne humaine, autrement dit les modalités d'intervention de l'enseignant. Cela, dans une gestion qui, en inadéquation avec les structures institutionnelles, ne peut avoir de sens qu'individualisée. Pour résumer : comment, sous quelles modalités plurielles peut donc s'amorcer cette émergence du penser qui confère identité et originalité tant à l'enseignement secondaire qu'au parcours universitaire français ?

Par vocation, la didactique décrit des mécanismes et montre ainsi qu'on peut atteindre le même résultat par des cheminements diversifiés, aussi n'est-elle pas si incongrue dans notre impossible quête de la raison de l'art, associée à la multiplicité et à l'irreconductibilité des démarches créatrices dont on a soutenu que l'expérience pratique agissait comme levier de la compréhension esthétique. Ainsi en est-il de sa dimension *plastique*. La didactique, c'est aussi l'unicité du faire advenir, elle ne construit pas des réseaux d'inculcation mais elle a comme devoir de mettre en doute ce qui dans l'activité communicationnelle pétrifierait le nommé. Si donc une didactique des arts plastiques n'existe pas autrement que dans l'unicité de la rencontre, il s'agirait tout autant d'un enseignement de l'innommable que de l'innommable d'une didactique. Il en serait alors de la didactique *comme de l'art*, d'une affaire de jeu et de partie comme l'entendait Damisch⁷ : distinguer le jeu (générique) de la partie (spécifique) et tenter inlassablement d'élever l'hypothèse d'une nouvelle partie didactique. A nous de jouer !

Bernard-André Gaillot, Aix-en-Provence, septembre 1992.

⁷ H. Damisch, *Catalogue Paris-New-York*, Paris, MNAM, 1977, p. 214.