POST-SCRIPTUM (actualisation 2025)

Les arts plastiques ont-ils un avenir ?

Année 2020. Amis collègues, amis étudiants, amis lecteurs. Le temps est venu pour moi de vous dire adieu et de quitter la scène professionnelle, une scène scolaire puis universitaire formidablement enthousiasmante.

Durant quarante années, j'ai pu vivre une entreprise totalement surprenante née non pas d'une ambition personnelle mais d'une *déception* initiale (voire d'une indignation) quant à mon futur métier dont j'espérais beaucoup et qui m'a conduit du CAPES à l'agrégation puis du doctorat aux responsabilités universitaires. Indignation, durant mes études professorales, de voir que nos cours d'histoire de l'art n'abordaient pas le XXe siècle, que la pratique du dessin, de la décoration, du modelage, relevaient d'un académisme figé. Plus encore, devenu professeur stagiaire à Paris en 1969, indignation en réalisant qu'aucun enseignement ne nous avait été donné durant ces trois années sur la conduite d'un cours d'arts plastiques (le mot *didactique* était ignoré), en réalisant que les programmes, réfutés en 1968, n'existaient plus, en constatant que nos conseillers pédagogiques, faute de directives, nous proposaient seulement de reproduire les cours qu'ils conduisaient sous nos yeux !

Mais indignation qui devint vite force de propulsion, suscitant l'irrésistible envie de contribuer à la reconstruction d'une discipline désuète et moribonde. Ayant eu la chance comme parisien d'être nommé professeur stagiaire au lycée pilote international de Sèvres, j'ai eu l'opportunité d'y rencontrer ma tutrice Aimée Humbert qui m'ouvrit aux échanges internationaux de l'INSEA[1] portant sur l'étude comparative de l'enseignement des arts, d'y entendre l'inspecteur général Jean-Michel Colignon dans un colloque destiné aux professeurs chargés de responsabilités en région leur dire qu'ils avaient carte blanche pour construire une nouvelle discipline, d'y rencontrer enfin Daniel Danétis (devenu professeur à Paris 8), spécialiste de la créativité, avec qui je fis équipe dans un groupe qui s'élargira rapidement pour tenter d'inventer de nouveaux dispositifs d'apprentissage fondés sur une pratique favorisant créativité et autonomie, même s'ils n'explicitaient pas encore assez clairement l'articulation au champ artistique ni les contenus d'enseignement. Ces expérimentations rencontrèrent assez vite la

[1] *International Society for Education Through Art*, organisation non-gouvernementale créée en 1954 et rattachée à l'UNESCO, sise au CIEP de Sèvres.

trajectoire de Gilbert Pélissier, travaillant autant à l'autonomie qu'à l'accès à la compréhension des œuvres, et qui devint dans les années 1980 le futur Inspecteur Général à qui notre discipline doit tant, qu'il s'agisse de la structuration de programmes de plus en plus efficaces (articulation entre pratique et culture artistique ; désignation des apprentissages) ou de la réorganisation des concours de recrutement. Ce fut d'ailleurs l'épreuve de *leçon* de l'agrégation, nouvellement créée en 1975-76, bénéficiant des apports théoriques et utopiques de Jacques Cohen (Paris 1) ainsi que du regard plasticien de l'artiste James Guitet, qui se révéla être le premier creuset de réflexion et d'innovation quant à notre futur enseignement[2] et je mesure encore aujourd'hui la chance que j'ai eu de participer à cette aventure.

Assurément, ces premières années où il fallut tout réinventer furent passionnantes et tous les professeurs d'arts plastiques, jeunes mais aussi anciens, eurent à cœur d'y participer afin d'aboutir à de nouveaux programmes, enfin publiés en 1977.

Toutefois, cette date tardive de gestation (neuf années après la rupture de 1968) était déjà à l'époque révélatrice d'un handicap interne à notre communauté : malgré l'enthousiasme général et l'inventivité, malgré ces avancées didactiques certaines, aucune mise en forme par l'écrit théorique ne vit le jour dans ces instants-là, les premières publications de l'INRP étant postérieures à 1976. Ainsi, une nouvelle discipline était née, dénommée « arts plastiques », mais personne (parents, collègues, administration…) ne savait ni la raison de cette curieuse appellation, ni ce qu'il s'y faisait sinon que ce n'était plus un « cours de dessin » mais plutôt un gentil « n'importe quoi » d'expression libre qui laissait perplexe au risque de laisser penser qu'il s'agissait d'une heure de détente dont l'utilité première résiderait dans le fait de permettre aux élèves de respirer dans l'intervalle des cours « fondamentaux » !

La difficulté fut alors de faire connaître et reconnaître cette nouvelle discipline. Force est de constater aujourd'hui avec le recul que, depuis toujours, la *recherche* en la matière, et plus encore *l'écriture* à ce sujet, n'a jamais enthousiasmé les professeurs plasticiens, pour leur majorité d'entre eux davantage intéressés par la production plastique que par l'exégèse théorique, l'analyse d'œuvres ou simplement la réflexion sur la pratique enseignante. Les UFR d'arts plastiques, lieux « de recherche et d'enseignement » auraient dû, dès l'origine en 1972, se doter d'une unité de *recherche en didactique des arts* apte à accompagner d'un regard critique les enseignements dispensés. Naturellement, la formation continue a joué son rôle au fil du temps ainsi que les épreuves didactiques des concours et la formation spécifique en IUFM, mais les jeunes professeurs doivent savoir qu'en 1990 (vingt ans après) leurs ainés étaient

[2] Approfondissement « pédagogique », comme il était dit alors, qui conduisit quelques années plus tard à la « didactisation » du commentaire de documents au concours du CAPES (dénommé ensuite « épreuve de mise en situation professionnelle ») et qui constitua dès lors un volet essentiel des concours internes.

encore régulièrement appelés « professeurs de dessin » au cœur-même de leurs établissements et sur les bulletins trimestriels ! A cet époque, parurent enfin les premier livres scolaires d'arts plastiques[3] destinés au collège français mais, comme dans la plupart des pays européens[4], l'accent portait principalement (ce qui n'est pas un reproche) soit sur l'apprentissage de techniques soit sur un accompagnement de la pratique par des références artistiques plutôt que sur des aspects pédagogiques ou didactiques réputés être laissés au choix des enseignants. Il devenait donc de plus en plus *urgent* de faire exister la discipline des arts plastiques sur le terrain des écrits universitaires et de faire en sorte que la recherche didactique à cet égard soit considérée au même titre que celles des autres disciplines depuis longtemps engagées. Lorsqu'en 1992 je décidais d'entreprendre de ma propre initiative cette lourde tâche, je dus me résigner à m'y engager seul, n'ayant pu recueillir que quelques encouragements, l'inspection générale penchant plutôt vers la dissuasion ! Mon ouvrage fut validé par les P.U.F. et publié en 1997, il était politiquement nécessaire et il reçut immédiatement un bon accueil au plan national et international. S'il a atteint sa septième version actualisée (désormais la dernière, datée de 2012 mais encore disponible en numérique), traduite à l'étranger et toujours conseillée aux étudiants aujourd'hui, il y a surtout lieu aujourd'hui de s'inquiéter que d'autres livres ne l'aient pas remplacé depuis longtemps et que le nombre de thèses de doctorat en didactique des arts soit toujours extrêmement faible dans notre pays.

Certes, les temps ont changé et quelques publications universitaires approchant la didactique des arts ont vu le jour ces dernières années[5]. Certes, nos programmes du secondaires sont à la fois nourris et bien orientés, certes les nouveaux moyens de communication font qu'aujourd'hui de nombreuses contributions de terrain sont accessibles sur internet montrant la richesse des inventions didactiques dans les

---

[3] Sous la direction de Fabrice Watteau : *Comment savoir si c'est de l'art ?,* Paris, Belin, 2000, ainsi que *L'image au collège*, Paris, Belin 2002.

[4] Par exemple, dès 1981 sortait au Royaume Uni un magnifique ouvrage collectif de 224 pages en couleurs plutôt axé sur les techniques : Saxton C. (dir.), *Art school, an instructional guide based on the teaching of leading art colleges*, London, QED Book - Macmillan London Ltd.

Le Luxembourg s'appuyait pour le secondaire sur un ouvrage aussi luxueux de 191 pages : Prette M.C. et De Giorgis A., *Qu'est-ce que l'art ?*, (Giunti Gruppo, Firenze, 2000), Paris, Gründ, 2001.

[5] Généralement, hors histoire de l'art, les publications universitaires en art se rapportent à l'esthétique (ex. les Presses universitaires de Rennes ou de Provence). De nature didactique (mais proches de l'HDA), on pourrait notamment citer :

- - Boudinet G. (dir.), *Enseigner l'Histoire des arts : enjeux et perspectives (1), la question de l'histoire*. Paris : L'Harmattan, 2011.
- - Chabanne J.-C., Parayre M. et Villalorgo É. (éd.), *La rencontre avec l'œuvre. Eprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, actes des journées d'études JEPAC à Perpignan - Montpellier 2. Paris : L'Harmattan, 2012.
- - Terrien P. et Leroy J.-L., *L'enseignement de l'Histoire des Arts, contribution à la réflexion et à l'action pédagogique,* Paris, L'Harmattan, 2014.
- - Boudinet G., *Expérience esthétique et savoirs artistiques*, Paris, L'Harmattan, 2017.
- - Fabre S., *Normativité de l'éducation artistique. Le Pont des arts*, Paris, L'Harmattan, 2017.
- - Ajoutons comparativement, au Canada, un écrit pluridisciplinaire et international : Leduc, D. et Béland S., *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2017.

établissements (sites des IPR, en particulier, mais aussi sites privés) et de multiples fiches de ressources pédagogiques sont également offertes sur le site du ministère. Mais, pour autant, je crains qu'il nous faille craindre une sorte de routine, celle d'une situation qui semble désormais bien installée, épargnée par les conflits, apportant sa pierre à l'instruction et l'éducation de nos jeunes au titre d'un accès à la culture que personne, aujourd'hui, ne songerait à remettre en question. Et pourtant, notre fragilité n'est-elle pas toujours la même ? Que se passe-t-il lorsqu'une alerte sanitaire bouscule l'accès aux établissements scolaires et impose le télétravail ? Ne remarque-t-on pas que les disciplines fondamentales ont été assurées en priorité et souvent avec brio tandis que les disciplines artistiques, s'auto-désignant de fait comme moins indispensables, ont parfois réduit leur action à quelques incitations ou suggestions livrées aux élèves[6] ?…

Alors revient vers nous la question du *sens* et des *enjeux* qui sont les nôtres. Au moment où tout semble bien aller, notre combativité à nous rendre présents dans les établissements, à démontrer le caractère indispensable de notre enseignement parait s'affaiblir. Mais si notre discipline commence à sortir du champ des radars, nous n'existons plus. En sommes nous là ? Certainement pas, pourtant, assurément, il y a lieu de questionner notre vigilance. Le temps ne serait-il pas venu de tenter de faire le point sur un certain nombre de questions qui travaillent notre discipline ? ***Savons-nous pourquoi aujourd'hui nous devons toujours être présents dans le secondaire ?*** Quelle sereine illusion nous permettrait de penser que le risque de voir les matières artistiques écartées de la sphère des enseignements obligatoires ne serait pas toujours aussi prégnant ? Telles sont les interrogations qui m'ont conduit à rédiger ce post-scriptum.

Posons donc la question sans détour. *Les arts plastiques ont-ils un avenir ?* Un avenir scolaire ? La question peut paraître inattendue, voire choquante. Elle pourra surprendre, émanant d'une personne qui a consacré l'essentiel de sa carrière à promouvoir et à défendre l'enseignement des arts plastiques et travaillé au service de la formation des professeurs... Pourtant, un minimum de lucidité s'impose. D'abord, parce qu'il n'existe aucune vérité ni doxa de cet enseignement, tellement différent d'un pays à l'autre, ne serait-ce qu'à l'intérieur de l'Europe ou même dans le cercle plus réduit des pays francophones. Ensuite, parce qu'il ne faut jamais perdre de vue qu'un enseignement artistique ne sera jamais prioritaire, ni aux yeux du grand public, ni aux

[6] Pourtant, durant l'épidémie Covid en 2020, les instructions officielles n'ont pas manqué afin d'aider les enseignants d'AP à assurer la continuité pédagogique à la maison, par exemple :
https://eduscol.education.fr/arts-plastiques/actualites/actualites/article/lettre-edu-num-n26-special-continuite-pedagogique-en-arts-plastiques.html
https://eduscol.education.fr/cid151158/continuite-pedagogique-enseignements-artistiques.html#lien1
https://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/arts/arts_plastiques/Documents_a_telecharger_actus/2020_04_04_Adapter_un_doc_pour_EBEP_AP_LILLE.pdf

yeux des politiques, par rapport aux formations les plus fondamentales que chacun peut nommer. Et sans aucun doute est-il normal qu'il en soit ainsi. Enfin, parce que les arts plastiques (ou visuels, peu importe finalement aujourd'hui) semblent avoir déserté la scène médiatique au profit d'autres arts comme le spectacle vivant ou la musique commerciale pour se contenter d'un petit "ron-ron" d'arrière-plan, qu'il s'agisse dans le champ de l'art de l'omniprésence de la vidéo narrativo-documentaire, des installations-déversoirs plus ou moins absconses ou de l'académisme des exploits techno-numériques, le tout décrédibilisé par une prolifération planétaire dont la seule finalité semble être le profit financier immédiat[7]. Qu'il s'agisse en regard, dans le champ scolaire (malgré les prouesses remarquables de nombreux enseignants et de l'action des IPR), d'une pure et simple indifférence par le fait d'activités en classe juste insignifiantes, trop souvent sans réel enseignement dépassant la pratique, faute de porte-parole et de réelle combativité, faute aussi, sur le terrain national, d'une recherche universitaire en didactique des arts (j'y reviendrai) hautement critique et redynamisante, pour ne pas dire militante.

Bref, selon mon point de vue, il y a urgence à réinterroger les enjeux de l'enseignement des arts en France ainsi que de nouvelles priorités adaptées à notre temps (et sans doute aussi peut-on affirmer que cette *redéfinition*, cette *restauration du sens* de notre action éducative, dépasse largement notre discipline pour concerner l'ensemble des facettes du système éducatif français). Désormais plus éloigné, je souhaiterais simplement exposer ici quelques unes de mes réflexions à cet égard. Ceci n'est pas un écrit universitaire mais seulement l'envie de revenir sur quelques questions à caractère systémique que voici, quelques bribes lâchées au gré du vent. J'aborderai successivement trois volets :

- la formation des professeurs d'arts plastiques ;
- la pratique de la classe ;
- le recadrage des enjeux et buts de notre discipline d'enseignement.

[7] On notera que dans un ouvrage récent, Nicolas Bourriaud, évoquant les araignées de Tomas Saraceno, les abeilles ou les bactéries de Pierre Huyghe, les levures de Philippe Parreno, dit pouvoir déceler un nouveau mouvement s'écartant de cette surproduction marchandisée et mortifère ainsi que de l'opposition nature/culture pour resituer l'humain à sa réelle place, c'est-à-dire « exposé à quelque chose », élément comme un autre parmi les éléments non-humains coexistant dans un écosystème planétaire en souffrance : serait-ce un nouveau souffle ? (*Inclusions, esthétique du capitalocène*, Paris, PUF, 2021, p. 25-30, 45, 82, 107, 117-153, 204-218).

Selon Jean Clair dans *L'hiver de la culture* (Paris, Flammarion, 2011, p.102-104), « la caractéristique de l'art contemporain est que l'artiste lui-même devient un courtier pour lui-même et son art » avec pour préférence « une poignée de personnes qui peuvent se permettre d'acheter des œuvres chères lors d'une foire d'art où se rassemblent les milliardaires ».

1. La formation des enseignants

Une des caractéristiques désolantes du système français réside dans le fait que la formation des professeurs n'a jamais été associée sereinement aux Sciences de l'Education. Le rejet fut souvent total (et c'est encore le cas le plus fréquent), comme hier par refus de remettre en question le mode initial de transmission des connaissances alors en vigueur, magistro-centré, fondé sur l'apprentissage et la coercition, en rejetant dans le même sac les intéressantes suggestions des *Méthodes Actives* (Adolphe Ferrière, Eugène Claparède, 1920) et les utopies les plus libertaires qui avaient cru pouvoir surenchérir par la suite. Aujourd'hui, ce rejet persistant tient au fait que le discours "pédagogique" est trop souvent ressenti, et parfois à juste titre, reconnaissons-le, comme émanant de personnes autoproclamées par le système universitaire, ayant rarement mis le pied dans une classe sinon pour y observer, jamais pour y enseigner (principalement en ce qui nous concerne ici : les arts plastiques).

Ainsi, par imposition politique hâtive, une situation caricaturale s'était rapidement installée lors de la création des IUFM, immédiatement livrés aux mains des pédagogues, psychologues et sociologues tandis que toute approche « disciplinaire » se voyait dénigrée et qualifiée comme "réactionnaire" ou "corporatiste". Naturellement, le bon sens aurait pu faire deviner qu'un dosage équilibré des deux volets (psychopédagogie ; didactique des disciplines) en appui sur l'observation du terrain scolaire pouvait contribuer à une formation initiale efficace comme cela s'observe dans d'autres pays : stages d'observation puis de pratique accompagnée en des lieux particulièrement diversifiés nourris de l'expérience de tuteurs et maîtres de stage, phases de mise en commun encadrées par des enseignants-formateurs chevronnés, rédaction de comptes-rendus de visite puis d'un mémoire professionnel abordant une question pédagogique ou didactique jugée difficile qu'il s'agit de surmonter, moments d'études thématiques à partir de ces mémoires archivés… Bref, dans un cadre universitaire à part entière, associer découverte puis étude du terrain scolaire, s'y impliquer peu à peu en alternance avec des phases de recul réflexif et d'enrichissement théorique.

Au lieu de cela, les IUFM instaurés en 1989-1990 n'ont jamais été réellement évalués et réorientés malgré les critiques récurrentes et convergentes énoncées de tous côtés (et j'y avais pris ma part à mes dépens). Lorsque la décision fut prise de les « supprimer » vers 2007 pour "inefficacité", les politiques, par ignorance complète du sujet, mirent fin à la seule disposition qui fonctionnait, la formation didactique disciplinaire (propulsant ainsi sans formation dans les classes les étudiants nouvellement recrutés !), tout en laissant en place en amont une « formation générale commune » dont on vient de rappeler les excès. Depuis, les « ESPE » ont remplacé les

IUFM puis sont devenus à leur tour des « INSPE »[8] sans que rien ne change vraiment sinon que les jeunes professeurs bénéficient à nouveau d'une réelle formation didactique, ce dont on ne peut que se satisfaire, mais demandons-nous ce qu'il en sera au fil des futures alternances présidentielles. En 2025, la nouvelle réforme du recrutement des professeurs proposée par la ministre Borne stipule que

> « les concours de l'enseignement du premier et du second degré, ainsi que celui de conseiller principal d'éducation, seront dorénavant ouverts dès le niveau bac + 3. Cette évolution vise trois objectifs clairs : attirer davantage de candidats, préparer plus tôt au métier et élever le niveau de formation des futurs enseignants. Dès 2026, deux années de master seront consacrées à la formation initiale des enseignants, avec des stages, des temps de mise en responsabilité et une rémunération à la clé »[9].

L'opération d'avancement temporel du concours à la Licence semble a priori neutre mais quand on connait le niveau scientifique particulièrement faible de ce diplôme accordé par les universités françaises, c'est clairement un recul ! Il est à espérer que le rattrapage se fera ensuite. Heureusement, le concours de l'agrégation semble épargné.

« Elever le niveau de formation des futurs enseignants (2025) ». Il est à espérer que désormais les formations disciplinaires en INSPE seront prédominantes : les questions psychopédagogiques, surdimensionnées au temps des IUFM, ne peuvent plus être enseignées par des universitaires ignorants du quotidien des classes[10] – c'est-à-dire n'ayant eux-mêmes jamais enseigné en primaire ou secondaire – dès lors qu'il s'agit d'aider au démarrage dans le métier. S'agissant de former à l'enseignement d'une discipline, seuls les enseignants chevronnés de cette discipline, plasticiens et titulaires par ailleurs d'un diplôme supérieur en sciences de l'éducation, ont vocation et légitimité à assumer la responsabilité d'une telle mission (à défaut, naturellement, il importe de constituer des binômes volontaires pour travailler ensemble). Faute de cela, comment ne pas craindre l'inadaptation des propos voire toutes sortes de contre-vérités qui conduisent à l'inefficacité, l'inutilité, la consternation des formés et au rejet pur et simple de ce qui sera considéré comme bavardage impropre à prendre en considération les difficultés de tout jeune professeur : certes une information psycho-sociologique ; certes, comment bien construire un cours et évaluer les acquis, mais aussi comment ***spécifiquement*** prendre en charge les hétérogénéités, comment conduire sa classe dans la sérénité en sachant désamorcer les multiples incivilités qui surviennent à tout moment (pour ne citer que quelques aspects) ? Chaque discipline a ses particularités.

---

[8] Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation, en janvier 2019.

[9] En ligne : https://www.education.gouv.fr/mieux-former-pour-mieux-faire-reussir-nos-eleves-reforme-de-la-formation-initiale-des-professeurs-450109

[10] Aligner les disciplines sur des principes identiques était une absurdité. L'inspecteur général Pélissier écrivait dès 1996 (*Le devenir de l'enseignement des arts plastiques*, publication CNED, p. 2) « On doute aujourd'hui fortement de l'existence d'une didactique générale concernant toutes les disciplines, on peut douter aussi d'une didactique disciplinaire qui s'appliquerait de la même manière à une discipline aussi diversifiée que le sont les arts plastiques et à l'ensemble des situations de son enseignement, tels le *cours, la situation d'autonomie* et aussi la *situation d'atelier ».*

Oui, la didactique disciplinaire doit être le moteur de réflexion. Durant longtemps, l'indifférence quant au mot « didactique » était prévalente, persistance d'une sorte de blocage de la pensée, comme si « *l'inertie et la résistance au changement du corps enseignant*[11] » déplorée par Guy Avanzini en 1975 plombait toujours l'Education nationale ! Comment, par exemple, pouvait-on trouver encore en 2020 dans certains textes ministériels (agrégation interne d'AP[12]) la dénomination « épreuve de pédagogie » alors qu'il s'agit de didactique ?

Dès lors, faute pendant trop longtemps d'approfondissement didactique[13], faute d'avoir été avertis et suffisamment formés aux réalités du terrain, faute d'avoir dans le même temps rencontré les outils théoriques aptes à développer l'esprit critique qui évite de tomber dans les fausses bonnes idées ou simplement dans la facilité, comment s'étonner que quelques enseignants se soient laissés séduire par les théories du laisser-dire et du laisser-faire qui au fil des décennies ont contribué à dégrader le climat scolaire, à déclasser définitivement certaines valeurs telles que la persévérance, le respect du professeur et des autres ? Comment s'étonner que d'autres ont cru comprendre que « se centrer sur l'élève » signifiait abandonner les contenus et considérer que l'élève avait toujours raison, faisant plonger ainsi durablement les résultats scolaire français aux tests PISA ? Nous avons connu ce même phénomène en arts plastiques vers 1970 : aux exercices stériles du dessin d'observation au crayon des instructions Machard (sauf à en cultiver l'exigence, car le dessin nous sera toujours premier) avait succédé le temps de la « créativité » totale, ouverture dont on ne pouvait que se réjouir, naturellement, mais où l'idéologie du tout possible sans aucun but – et donc inévaluable, sans enseignement – conduisait de même sorte à la même stérilité. Il fallut attendre vingt longues années pour qu'il soit possible, notamment grâce aux efforts opiniâtres de l'inspecteur général Pélissier et grâce aux avancées en matière d'évaluation, d'associer la dynamique de création avec l'identification de contenus et de compétences à acquérir et à vérifier.

Pourtant, malgré ces efforts, malgré la rédaction de programmes d'arts plastiques de plus en plus explicites tout en restant ouverts à la création et au projet personnel tels ceux pour le collège des années 1995-1998 puis ceux rédigés en 2008-2010 ainsi que les plus récents désormais (collège, lycée, histoire des arts), force est de constater que de nombreux professeurs d'AP en France confondent encore évaluer un ***produit*** et évaluer

---

[11] G. Avanzini (dir.), *La pédagogie au 20e siècle*, 3ème partie, *éducation et didactique*, Paris, E. Privat, 1975, p. 206.

[12] https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid110902/precisions-epreuves-agregation-et-capes.html Pour sourire, on a même connu pire par le passé : je me souviens qu'après ma réussite à l'agrégation externe d'arts plastiques en 1978, j'avais reçu mon arrêté de reclassement ministériel orné de la dénomination… « professeur agrégé de dessin d'art » !

[13] Un approfondissement aujourd'hui comblé, fort heureusement, par une grande partie des enseignants et dont on peut apprécier le travail didactique par les nombreux exemples enthousiasmants présentés sur les sites académiques des IPR.

un ***élève***. Nous y reviendrons plus loin. De même, alors que l'articulation à l'histoire des œuvres est explicitement imposée par les programmes depuis 1977 (« *L'enseignement des AP est fondé sur la place centrale de la pratique en relation à la culture artistique* »), comment admettre que certains cours d'AP soient aujourd'hui encore déconnectés de toute référence à l'art ? Instructions qui recommandaient déjà en 1977 le « contact avec les œuvres d'art, l'ensemble étant élargi à l'artisanat, l'architecture, l'urbanisme, la photo et le cinéma » afin d'acquérir une culture « plongeant ses racines dans l'histoire de l'humanité », incitaient à l'analyse des démarches des artistes situés dans leur époque mais également à la « lecture d'images », notamment la publicité et l'audio-visuel, autrement dit à l'investigation de tous les aspects du *visible*. Instructions reconduites jusqu'à aujourd'hui[14], augmentées en 2008 d'une articulation à l'*Histoire des Arts* à tous les niveaux, de l'école au lycée, que l'on ne peut que saluer quant à son but de contribuer à « l'acquisition d'une culture humaniste ».

La formation des professeurs (initiale et continue) est donc à revoir pour ce qui est de l'ensemble de ces aspects qui coexistent depuis longtemps mais dont l'impérieuse nécessité de leur intrication n'est pas toujours ressentie, ni par certains formateurs, certains professeurs en exercice, ni par les étudiants futurs enseignants[15].

La formation universitaire finale des enseignants doit rester au niveau Master, suivant un cursus dédoublé en filière *recherche* et filière *enseignement* pour ce qui nous concerne ici. Si l'on admet que l'éducation artistique des élèves doit déboucher sur des acquisitions plurielles, les compétences professionnelles des futurs enseignants d'AP ne peuvent être que pareillement plurielles :

- acquisitions relatives à la pratique ;
- solide culture générale en histoire de l'art et art contemporain ; en histoire, philosophie et en sciences de l'art ;
- formation aux théories de l'éducation en général, en psychopédagogie, plus spécifiquement reprises ensuite du point de vue des arts plastiques ;
- à quoi s'ajoute l'aptitude à conduire une classe, qui est à travailler sur le terrain, des terrains variés.

[14] Une première tentative de « création d'un enseignement d'histoire des arts dans les lycées d'enseignement général et technologique » à titre expérimental avait déjà eu lieu (arrêté du 9 novembre 1993 et note de service n° 93-320 du 19 novembre 1993) sans grand succès mais dont le cahier des charges a pu servir de base à la nouvelle disposition parue au *BOEN* nº 32 du 28 août 2008 et réactualisée *BOEN* spécial nº 11 du 26 novembre 2015, instructions « consolidées » ensuite au *BOEN* nº 30 du 26 juillet 2018. En ligne : https://eduscol.education.fr/arts-plastiques/enseigner/ressources-par-dispositif-et-enseignement/histoire-des-arts.html (voir mon dossier HDA, Gaillot, 2020-25).

[15] J'en ai fait l'amère observation ces dernières années par les échos recueillis dans le cercle de mes relations privées : force est de constater qu'un écart préoccupant sépare toujours l'excellence des professeurs d'arts plastiques les plus chevronnés et les plus engagés d'avec de malheureuses séances de pratique perdurant ici et là, sans référence à l'art, non actualisées et sans la moindre visée.

Mais il importe que tout ceci soit pensé *en articulation* et abordé, redisons-le, *du point de vue des arts.* Afin qu'ils puissent, comme professeurs, opérer en classe d'incessants va-et-vient entre la pratique des élèves et les questions du champ de l'art, on comprend pourquoi les étudiants doivent pouvoir bénéficier d'une formation équilibrée entre pratique et culture artistique, pourquoi la pratique ne peut être dissociée du recul critique la concernant, pourquoi les théories de l'éducation ne peuvent être enseignées à part sans référence disciplinaire, pourquoi la formation universitaire et les stages d'observation en classe gagnent à être menés en parallèle afin de se conforter mutuellement. Pourtant, rappelons-nous que cette ignorance ou indifférence quant à la recherche des impératifs didactiques s'était encore manifestée d'une manière très préoccupante en 2003 lorsque le ministère (dira-t-on seulement) avait décidé de modifier les coefficients des épreuves de nos concours, CAPES et agrégation. Historiquement, les arts plastiques sont fondées sur deux volets d'égale importance : 1) la pratique ; 2) la culture artistique, ce qui conduit à organiser le recrutement des candidats en attribuant le même coefficient à ces deux types d'épreuves. Faut-il être ignorant de toute notion docimologique (ou simplement dépourvu de bon sens) pour ne pas se rendre compte (sauf à le faire sciemment) que valoriser la pratique plastique du double de l'épreuve d'histoire de l'art conduit à recruter des professeurs sur leur habileté technique aux dépens des acquis culturels indispensables pour rebondir en classe de la pratique des élèves vers la compréhension des choses de l'art ? L'inverse des coefficients eut été aussi dommageable, qui aurait recruté des historiens d'art ignorants de la pratique des artistes ! Il fallut plusieurs années de protestation des formateurs universitaires pour que l'on revienne à la raison d'un recrutement à nouveau équilibré.

Revenons donc aux éléments de cette formation constituée d'un bon équilibre entre pratique et théorie, pratique et culture, pratique et didactique :

1. *La formation plasticienne,* par l'exercice de la pratique (pratique personnelle ; techniques diversifiées dont dessin et numérique, analyse et questionnement des pratiques - poïétique et esthétique - ; recul critique oral et écrit). Mais la compétence plasticienne ne peut s'exonérer des savoir-faire basiques (comme cela est à déplorer dans certaines universités), puisqu'ils seront à développer avec les futurs élèves, ce qui différencie filière recherche et filière enseignement.

2. *La formation culturelle,* certes non encyclopédique mais orientée au fil des années vers des périodes variées de l'histoire de l'art, vers les autres cultures et s'ouvrant aux autres arts comme l'architecture, le design, le cinéma, mais aussi littérature, musique, danse, théâtre. Travail de réflexion qui doit être constitué de dissertations très pointues, d'analyses comparatives d'œuvres et, pour la filière

enseignement, de questionnements notionnels transversaux tels que pratiqués en HDA. C'est cette compétence à plusieurs facettes, pratique-théorie-culture, et transdisciplinaire, qui procure à l'étudiant les bases - disciplinaires - nécessaires à la compréhension des situations didactiques rencontrées durant les *stages d'observation en classe* et permet, en appui sur les théories de l'éducation étudiées parallèlement, de structurer sa réflexion dans son cahier de stage. Ici encore, l'histoire de l'art est parfois trop enseignée pour elle-même, ce qui la rend ensuite impropre (malgré l'exercice de l'oral du CAPES) à être transposée dans une classe de collège et tend ensuite à décourager les jeunes professeurs.

3. *La formation didactique*, ne peut être qu'une formation *par alternance* : d'abord, en Licence, des stages "pré-pro" *d'observation* associés à des temps de recul et d'analyse ; ensuite, la dernière année (Master), comme actuellement, des stages *en responsabilité* supervisés par un tuteur et complétés d'un renfort théorique et méthodologique à l'université. En *complément* : sociologie et psychologie ; informatique didactique. Comme le demandent étudiants et stagiaires, plus les stages seront nombreux et diversifiés, meilleur cela sera.

En appui sur la pratique, on sait que l'essentiel est de donner matière à débat. Comme l'introduction de l'HDA nous y invite[16], une didactique combinée AP-HDA se doit d'œuvrer en direction d'une *compétence neuve* située dans *l'au-delà* de la pratique comme de l'histoire de l'art. Au-delà des savoirs techniques et de la connaissance des œuvres, une *compétence d'analyse transdisciplinaire* qui joue des interactions et élargit le regard. Didactique où il s'agit d'imaginer un parcours culturel dans lequel vont se télescoper ce que Parayre et Villagordo nomment « des œuvres à problème », tant il est important d'« étayer la culture de l'élève de points de comparaison » afin de provoquer des « *réseaunances* », sortes « d'accélérateurs pédagogiques » qui mettront en route le commentaire naïf de l'élève mais dont la somme des apports constituera une *intersubjectivité*, une subjectivité critique partagée[17] dont chacun s'instruira. Comme déjà exposé (Gaillot, 1997), Boudinet valorise de même le moteur du « *différend* », les regards croisés et les récits interprétatifs singuliers[18] : « la perspective ainsi ouverte revient à interroger les dynamiques discursives qui se jouent entre les différents langages, entre le verbal et le non-verbal, également entre les différentes formes et disciplines artistiques et les différents registres d'explication et/ou questionnements qui

[16] En 2025, une nouvelle impulsion du Ministère est survenue en faveur de l'HDA (lettre de saisine du 27 janvier) en direction du groupe GRD chargé de la révision du programme pour la rentrée 2026. Espérons qu'elle sera suivi d'effets. En ligne : < https://www.education.gouv.fr/le-conseil-superieur-des-programmes-41570 .

[17] Jean-Charles Chabanne, Marc Parayre et Eric Villalorgo (éd.), *La rencontre avec l'œuvre. Eprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, actes des journées d'études JEPAC à Perpignan – Montpellier 2. Paris, L'Harmattan, 2012, p.13.

[18] G. Boudinet, Enseigner les arts aujourd'hui, oui, mais pourquoi ? Enjeux et perspectives, *in* Chabanne *op. cit.*, 2012, p. 83-85.

s'y actualisent ». Un temps spécifique de formation professionnelle est ici nécessaire et indispensable.

S'agissant, après la réussite au CAPES ou à l'agrégation, de la formation en vue de la titularisation, plusieurs objectifs doivent être atteints : savoir rédiger une fiche prévisionnelle de cours fondée sur une « *hypothèse didactique* », savoir inventer un dispositif (une situation de pratique ouverte donnant le goût d'explorer), savoir gérer sa classe (regarder et analyser les démarches, détecter les productions utiles au débat, improviser et faire surgir l'enseignable, mobiliser les références culturelles qui viseront juste), savoir produire des outils didactiques, *contrôler la capitalisation des acquis* et pointer les compétences avérées. Au-delà, encourager à la recherche didactique. Pour cela, un plan de formation :

1. Travail systématique sur les *contenus notionnels* : pour chaque notion majeure, quelles questions, quelles références, quelles incitations, quels dispositifs, quelles acquisitions, quels outils didactiques ? Je ne développerai pas cet aspect désormais usuel en formation initiale.

2. Elaboration des *outils didactiques* : hypothèse didactique et fiche de cours, fichiers numériques de références artistiques, fiches projet-élève, fiches d'auto-évaluation, "cahier" numérique gardant trace des découvertes et portfolio de l'élève... La *fiche de cours* se rapporte à l'architecture du dispositif et au déroulement de la séquence. La trame des *fiches-projet* et *fiches d'auto-évaluation* est constituée par l'enseignant pour aider l'élève à faire le lien entre ses intentions et sa démarche puis, au final, à soupeser sa réussite par rapport à ce qu'il escomptait réaliser. Pour les travaux d'envergure, il est également demandé à l'élève de *consigner ce qu'il a découvert et appris* et de rechercher un *écho dans le champ artistique* au sens large. La numérisation des définitions et des références artistiques classées par fichiers notions/questions permet au professeur de transférer rapidement vers le cahier numérique des élèves les documents appelés durant le débat collectif. On ne dira jamais suffisamment tout l'intérêt que représente la constitution par l'élève d'un *portfolio numérique*. Instrument essentiel de métacognition utilisé depuis longtemps sur le continent américain, il est encore trop peu préconisé chez nous en AP alors que les opérations de sélection, d'organisation et de recul critique sur ce qui est présenté sont probablement les meilleurs gages d'appropriation qui soient : j'ai beaucoup écrit à cet égard. Toutefois, concédons que c'est désormais le mode de présentation du travail de l'élève à l'examen du baccalauréat français en fin de secondaire, ce qui est un réel progrès. La formation est cependant inégale d'un INSPE à l'autre, il faut y arriver et donc mieux former les jeunes professeurs à cela.

3. *Retour critique* sur le stage en responsabilité. Dans la suite des stages d'observation puis de pratique accompagnée (cahiers de stage), il s'agit en dernière

année, de retour en formation, de l'analyse collective des séquences réalisées par les stagiaires qui sont relatées à tour de rôle, parfois en vidéoprojection (objectifs et dispositif, productions, évaluation menée, acquis conservés). Le groupe juge l'efficacité du dispositif et recherche éventuellement des remédiations. Ceci est plutôt bien mené, mais sans pour autant alimenter un futur mémoire.

4. Multiplication des points de vue et regards croisés. Visites du professeur tuteur, visites mutuelles entre professeurs stagiaires ; observation d'un maximum de conseillers pédagogiques, long stage accompagné en *contexte difficile*, ce qui n'est pas toujours le cas.

5. Rédaction d'un *mémoire professionnel* de Master tirant sa matière des stages et portant obligatoirement sur une problématique didactique ou pédagogique (jugée importante ou qui a posé problème) relative aux AP. La réflexion menée atteste que le professeur stagiaire maîtrise les outils lui permettant de prendre du recul quant à son métier. Elle est fondamentale et se voudrait prémisse d'un esprit de recherche se prolongeant tout au long de la carrière. Malheureusement, cet aspect est totalement négligé ou bâclé (alors que valorisé au Québec[19] et au Luxembourg, par exemple !). Dans les meilleurs cas, il est effectué et validé avec sérieux, il produit une matière pertinente de haut niveau utile à tous, mais il est ensuite laissé en désuétude. Rares sont les universités où cette richesse est mise en avant, réellement archivée et surtout exploitée par rebond dans une dynamique de recherche doctorale[20].

On constate néanmoins depuis quelques années un regain de publications, souvent collectives, ayant pour objet d'étude la *didactique* des AP ou de l'HDA (comme citées plus haut p. 3) mais l'initiative provient généralement des sciences de l'éducation. Situation qu'il n'y a certes pas lieu de critiquer mais qui interpelle vigoureusement quant à l'absence d'acteurs de notre discipline ! Comment comprendre l'absence dans de nombreuses universités françaises dotées d'une UFR d'arts plastiques d'un module spécifique de *recherche en didactique des arts* (et pas seulement un cours de préparation aux concours) comme s'il y avait une sorte d'étanchéité entre la 18ème section (sciences de l'art) et la 70ème section (sciences de l'éducation) ? Comment « enseigner les arts plastiques à l'université », pour reprendre le titre d'un ouvrage collectif récent qui en

[19] Non seulement la recherche didactique en arts y est bien implantée et active depuis longtemps, mais des échanges entre les diverses universités sont organisés régulièrement, ce qui explique leur grande avancée sur le terrain de la recherche. Sans revenir aux colloques INSEA des années 1970, en témoignent notamment dès 1996 les *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels* initiés par Suzanne Lemerise, Pierre Gosselin et Francine Gagnon-Bourget (initialement CREA Editons, Montréal), toujours actifs et désormais en numérique : Actes du Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, Université du Québec à Montréal 2023 – Érudit (erudit.org)

Ainsi récemment de D. Leduc et S. Béland (dir. 2017), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur,* aux Presses de l'Université du Québec à Montréal, et leur traduction au Royaume Uni (2022), somme internationale à laquelle j'ai contribué avec Charles Hadji pour la France, complétée en 2022 d'un tome 2.

[20] Certes, l'affectation des stagiaires éparpillés sur notre territoire ne facilite pas ce prolongement.

avoue la totale vacance[21], sans s'étonner d'un tel vide analytique ? A défaut de pouvoir recruter facilement des plasticiens enseignants-chercheurs qualifiés dans les deux sections, au moins devrait-on avoir manifesté l'intention d'en favoriser l'émergence, comme c'est le cas depuis longtemps au Québec de manière très active.

Ainsi, observé, étudié parfois finement de l'extérieur, l'enseignement des AP manque cruellement à tous niveaux des *regards critiques internes* qui pourraient en assurer une réévaluation permanente et salvatrice : une réflexion didaxologique[22] devrait être structurellement inhérente à toute UFR d'arts. Or les "sciences de l'art" ne se sont toujours pas dotées, depuis 1972, d'unités de recherche sur l'enseignement des arts ! Situation fort dommageable qui risque d'impacter tragiquement le devenir des AP au secondaire faute de voix universitaires crédibles pour en soutenir la légitimité au sein du système éducatif français. Ces lignes sont une alerte (déjà exprimée par le passé, tant sont encore peu nombreuses les thèses doctorales[23] en didactique des arts) !

2. La pratique de la classe

Les défauts (selon moi) que je me suis permis de répertorier se retrouvent évidemment dans la gestion des situations didactiques : je vais m'efforcer d'exposer l'essentiel de ce que j'ai pu observer sur le terrain, d'abord quand j'étais en charge de la formation des enseignants et ensuite, ces dernières années, par les échos que j'ai pu recueillir ici et là, propos de formateurs actuels ou commentaires de parents d'élèves parmi mes relations personnelles.

---

[21] Benjamin Brou (dir., 2024), *Enseigner les arts plastiques à l'université*, Paris, L'Harmattan. Sans commentaire.
[22] En référenc à E. De Corte (dir.), *Les fondements de l'action didactique,* Bruxelles, De Boeck, 1990, p.18-20, 342-347.
[23] Citons toutefois :

- - Claude Roux (1997), *Arts plastiques et enseignement : la question des contenus : pour une didactique des arts plastiques en tant que discipline d'enseignement général dans le secondaire*. Thèse de doctorat, université Paris 8.
- - Laurence Espinassy (2006), *Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège : les " sous-entendus " du métier*. Thèse de doctorat, université Aix-Marseille 1.
- - Sylvain Fabre (2013), *Enseignement des arts plastiques au collège : approche disciplinaire et perspectives normatives en éducation artistique et culturelle*. Thèse de doctorat, université Paris 8.
- - Christiane Gerber-Herth (2014), *Enseigner les arts plastiques : contexte, représentations et valeurs. Art et histoire de l'art.* Thèse de doctorat, université Paris 1-Panthéon-Sorbonne.
- - Mary-Eve Penancier-Rivière (2014), *Genèse des gestes professionnels de l'accompagnement de la rencontre avec l'œuvre d'art chez les enseignants spécialistes et non spécialistes*. Thèse de doctorat, université Montpellier 3.
- - Isabelle Claverie (2022), *Les défis du travail partagé dans le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma : développement de l'activité des enseignants au cours d'une intervention-recherche*. Thèse de doctorat, Aix-Marseille université.
- - Caroline Mélis-Kakaviatos (2023), *l'appropriation des prescriptions en AP dans le développement de l'activité chez les enseignants du premier degré*. Thèse de doctorat, université Lyon 2.

1. *Textes officiels*. La pratique des enseignants est directement induite par la rédaction des prescriptions officielles. Un regard rétrospectif sur les instructions et programmes successifs montrerait au fil du temps une évidente amélioration tant dans la clarté de formulation, l'expression des finalités[24], que dans l'exigence en matière de contenus comme pour ce qui concerne l'évaluation des acquisitions, tout en préservant la liberté pédagogique des enseignants. Pour autant, afin de ne pas décourager la lecture (ce qui semble être parfois le cas), il conviendrait de proposer des documents en deux calibres : une version succincte qui cible l'essentiel et qui énonce des enjeux et objectifs clairs (ce qui est incontournable et donc impératif) ; une version plus détaillée (ce qui fut un temps nommé « cahier d'accompagnement ») qui détaille les contenus, explicite les finalités, fournit suggestions, exemples, documentation, etc.

Plusieurs problèmes subsistent concernant les fins de cycles. Malgré un regain d'intérêt pour les arts appliqués, on ne peut que déplorer l'absence d'incitation et de contenu destinés explicitement à faciliter l'accès en seconde technique optionnelle[25]. Si le programme de 2015 est impeccable à cet égard, notamment au chapitre « Culture et création artistiques », qui invite à travailler « *Architecture, art, technique et société : l'évolution de la création architecturale ; l'architecture comme symbole du pouvoir ; architectures et progrès techniques ; les grandes constructions du passé et d'aujourd'hui... La présence matérielle de l'œuvre dans l'espace. La ville en mutation, construire, entendre, observer, représenter... : villes nouvelles ; éco-quartiers ; hétérogénéité architecturale… Formes et fonctions, la question de l'objet : évolution de l'objet ; statuts de l'objet ; design et arts décoratifs*[26]*…* », il est rare que ces ouvertures soient effectives dans les classes de 3ème et produisent l'effet escompté. Quelle en est la cause ?

Un autre défaut perdure, il concerne le programme de la Terminale Arts qui, depuis la limitation trop restrictive (selon moi) des périodes étudiées, faillit, à sa mission de culture générale.

2. ***La pratique plastique des élèves.*** Si la différence entre exercice technique auto-référencé et proposition ouverte est désormais bien comprise, si l'approche diversifiée des moyens d'expression (dessin, peinture, volume, infographie…) est généralement bien assurée, la production en collège sans raison élucidée par l'enseignant est encore trop souvent ce qui s'observe : ***pourquoi "faire faire" cela ?*** Trop souvent en ce cas, l'arrimage à un mot du programme est totalement artificiel, la question « en question » non éclaircie, ni en elle-même, ni quant à son intérêt pour les

[24] Et aussi, le foisonnement des documents d'accompagnement sur le site APL du ministère : https://eduscol.education.fr/arts-plastiques/ et en particulier, vérifié 2020 : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/28/9/2_RA_C4_AP_Fiche1_567289.pdf

[25] L'admission en classe de 1ère STD2A se fait après une classe de 2nde générale et technologique où est proposé un enseignement optionnel technologique de "création et culture design" (6 h).

[26] Programme du cycle 4, arts plastiques (2015), Croisements entre enseignements, p. 274-275.

élèves, ce qui ensuite rend difficile l'émergence des acquis : quels mots de vocabulaire spécifique (ne serait-ce qu'un seul par séance), quel tremplin pour comprendre des œuvres ? Si les enfants rentrant chez eux et interrogés disent « on a fait ça » et non pas « on a découvert ça (au plan culturel) », la problématisation de *l'hypothèse didactique*, l'élucidation d'un *questionnement* à susciter, sont des points qu'il faut impérativement travailler ! Ce n'est pas parce que je me suis vu critiqué pour avoir écrit que, confronté à une démarche de création, l'enseignant d'AP devra « improviser sur l'inattendu » que celui-ci ne se doit pas d'anticiper par expérience sur un certain nombre de possibles et de préparer les références culturelles pouvant soutenir ce qui sera mis en débat !

Ensuite en parallèle, reste à conforter le passage du cours usuel au projet autonome, loin d'être universellement pratiqué…

3. ***La relation aux œuvres*** et à l'histoire des arts. Quelle que soit l'organisation du dispositif didactique, cette relation ne sera pas crédible sans ce questionnement qui *justifie* la séquence. Elle repose sur une *logistique préparée* : les œuvres qui semblent a priori venir dans la logique du cours et que l'on a déjà chargées dans un fichier, mais aussi un classement particulièrement rigoureux des œuvres d'art et autres références (ce qui constitue le fonds de l'enseignant) et qui va permettre, par improvisation dans l'avancée de la séance, d'appeler rapidement l'œuvre qui répondra à l'inattendu sans avoir à chercher sur Internet. Cet archivage rigoureux, mobilisable sur l'instant, est loin d'être effectif et opérationnel actuellement en tout lieu du territoire.

Mais, plus encore, il faut d'abord insister sur l'obligation « de culture », qui n'est pas suffisamment respectée alors qu'elle est devenue la raison même de notre enseignement au-delà de la pratique ! [27]

4. ***L'évaluation des acquis***. Force est de constater que les difficultés relatives à l'évaluation perdurent en dépit des nombreux stages qui y sont régulièrement consacrés. Les recherches concernant les disparités de jugement dans la notation des exercices scolaires datent des années 1920-1930 (bientôt un siècle !), elles ont été réactivées et enrichies vers 1970 pour conclure aux mêmes résultats portant le doute, du moins pouvait-on le croire, sur cette seule évaluation ponctuelle, factuelle, artificiellement conduite, donc sans portée à long terme. « *L'évaluation est un acte intrinsèquement lié au cours, elle ne vient pas s'y ajouter* », disaient les textes de 1996 relatifs aux AP. Pour exemple, en appui sur ma thèse, nous avions alors réactivé dans la formation continue des enseignants de l'académie d'Aix-Marseille un grand dispositif de

[27] J'avais déjà alerté depuis 2020 dans mon article en ligne (gaillotdidartsplast.com) sur les malheurs de l'HDA, instaurée très explicitement en 2008 mais actuellement en voie d'extinction au brevet (DNB) faute d'avoir été officiellement stimulée…

Une nouvelle lettre de saisine du Ministère du 27.01.2025 invite fermement le Conseil Supérieur des Programmes, s'agissant des arts plastiques, d'articuler AP et HDA (alors que c'était censé être le cas depuis 2008 !) dans les nouveaux programmes à préparer pour 2026. Attendons de voir !

réflexion collective et de mutualisation des pratiques qui a été particulièrement bien suivi et, surtout, qui a conduit à la production avec le Rectorat d'un document de plus de 200 pages (*Arts, plastiques, l'évaluation des acquis*) largement diffusé sur le territoire, par *Internet*, et consulté par de nombreux internautes, collègues et universitaires francophones. Malgré cela, nombreux sont encore les professeurs d'AP qui se contentent de mettre des notes sur des productions plastiques « *produites à heure fixe en service commandé* » comme je le dénonçais déjà en 1987. Quel intérêt ?

5. ***Les compétences***. Ce constat amer quant à la persistance de procédures d'évaluation insuffisantes se voit encore assombri dès lors que l'on cherche à connaître ce qu'il en est réellement sur le terrain scolaire de « l'approche par compétences ». Certes, nous avons connu le temps où tout enseignant, toutes disciplines confondues, n'avait pas de mot assez dur pour qualifier les opérations ubuesques auxquelles il était parfois contraint. Pour autant, comment avait-on pu opposer les compétences (« une approximation fumeuse ») et les connaissances (« qu'on n'apprend plus ») comme fustigé à l'époque ? Comme si une compétence pouvait s'acquérir sans rien savoir[28] ! Un surcroit de formation en matière de compétences est donc absolument nécessaire, les obligations (il y a vingt ans…) sont arrivées trop vite sans suffisantes possibilités de formation continue. De plus, ce que ne révèlent pas ces instructions, *c'est si elles ont contribué à modifier les pratiques didactiques et les pratiques d'évaluation*. Nous devons en arts insister tout particulièrement sur la capacité pour l'enseignant de différencier le ponctuel, le circonstanciel, situé de manière fugace en mémoire superficielle, et ce qui est réellement intégré, assimilé et donc mobilisable durablement dans le futur, insister sur la capacité de faire la différence entre le savoir-faire observé **(= le *savoir-redire* et le *savoir-refaire*)** et la réelle compétence **(= le *savoir-agir-seul*)**. Ma définition de la compétence, telle que formulée dans des écrits que beaucoup ont lus, s'écartait sensiblement des propositions généralement énoncées. C'est en cela que la didactique des AP se trouve en position d'apparaître comme « didactique-critique », expression que j'avais choisie pour désigner l'écart de point de vue que notre discipline autorise ou induit fatalement, son *ailleurs didactique*. Ne considérer qu'il y a « compétence » que si et seulement si ***autonomie, invention* et *prise de risque*** sont au rendez-vous, c'est mieux comprendre combien évaluer à l'aune des compétences peut devenir un outil essentiel dans la formation des élèves, non seulement en art mais également dans toutes les disciplines d'enseignement. Car il importe de bien comprendre l'écart entre un éventail de compétences établi *a priori* (élaboration théorique car la compétence est peu prédictible, elle naît de l'acte) conçu pour aider l'enseignant (à construire son dispositif ;

[28] En regard de cela, pourquoi ne pas révéler clairement qu'en l'occurrence, c'est plutôt le diplôme qui peut désormais s'acquérir sans aucun bagage solide, par l'injonction politique déjà ancienne donnée aux jurys d'atteindre par tous les moyens les 80% idéologiques d'élèves reçus au baccalauréat ?… Chiffre désormais dépassé.

à anticiper des indicateurs) et ce qui peut être inféré sur le terrain d'une situation donnée, modeste et précaire. Et plus encore, qu'importent les référentiels si les instructions n'informent pas *d'abord* sur la nécessité de se fonder sur des situations didactiques *authentiques*, ce qui révèle de façon lumineuse la fonction stratégique de la mise en *"projet"* : la formation à cela, nettement insuffisante, est encore aujourd'hui de la plus haute importance.

6. ***L'appropriation des acquis***. Encore faut-il que cela conduise à des apprentissages (n'ayons pas peur du mot !), aspect insuffisamment travaillé (ni en AP, ni en HDA[29]), comme cela peut aisément s'observer : « Très fréquemment, la conversation sur les œuvres d'artistes ou sur les productions d'élèves conduit les enseignants (…) à évoquer d'autres artistes : "*vous chercherez sur internet pour la semaine prochaine*". Sans contenu précis, sans indication des moyens de la recherche ni sur les formes attendues de présentation des résultats, ces demandes sont seulement évoquées et jamais vérifiées, en renonçant à s'appuyer sur les formes scolaires de l'obligation et du travail ».[30]

Si l'on peut effectivement « rapporter [la] pratique à des références culturelles, en montrant la complémentarité entre des savoirs, des valeurs et des œuvres », les observateurs déplorent un décalage important entre les textes et le terrain où « en AP, il apparaît que les élèves perçoivent principalement les activités, tandis que les enseignants se centrent beaucoup sur les finalités, aux dépens des savoirs, ce qui apparente l'enseignement des AP à un "éduquer à" »[31].

En parallèle, il semble essentiel d'alerter enseignants (et parents !) quant au fait que l'approche par compétences (APC) réduite à la présentation commune du **bulletin trimestriel** de l'élève en classe de 3e ("éléments du programme travaillés" puis note globale) se révèle finalement aussi inquiétante et décevante que rigoureuse et enrichissante. Sa formulation sibylline peut n'être **qu'un écran masquant une situation inchangée** voire désastreuse, ne répondant pas aux interrogations des parents quant au réel travail scolaire. En effet, ne peut-on pas imaginer (par exemple, avec mauvais esprit[32]) qu'un professeur de français de3ème puisse inscrire dans ses "éléments" « s'exprimer de façon maîtrisée » et s'abstenir d'effectuer en classe des dictées alors que la dictée figure au brevet ? Qu'un professeur d'AP puisse de même inscrire les éléments-titres du programme en omettant l'obligation de culture artistique au point que ses élèves sortent du collège en ignorant tout de l'histoire des arts ? On voit

[29] Mais c'est un drame français que révèle depuis longtemps la dégringolade de nos scores PISA.

[30] Sylvain Fabre, *La classe à l'épreuve des dispositifs : l'exemple des arts plastiques au collège*, Rennes, PUR, 2015, en ligne : http://journals.openedition.org/educationdidactique/2387

[31] S. Fabre, Didactique des arts plastiques : la question de la matrice, *revue Recherches en didactiques*, 2015, n° 19, p.39-50.

[32] Euphémisation car situations, hélas, véritablement observées, en espérant qu'elles soient peu nombreuses.

ici que les griefs formulés à l'encontre de l'APC (perte des savoirs ; ré-habillage des contenus) pourraient malheureusement conserver une part de légitimité !

Nous touchons là le point le plus sensible de notre métier, tant il est indispensable que nos dispositifs débouchent sur un *apprentissage* plastique et culturel[33]. Or, les observations faites autour de moi montrent malheureusement un paysage terriblement contrasté : d'un côté des cours d'AP qui sont de véritables merveilles d'éducation, de l'autre des séances d'activités absurdes qui ne débouchent sur rien et qui – pardon pour la brutalité – ridiculisent toujours notre discipline. Certes, notre tâche est difficile dans un laps de temps si réduit et je me souviens de l'interrogation souvent entendue de nos stagiaires parfois quelque peu dépités : « que reste-t-il de nos cours ? ». Si pour les classes artistiques de lycée, l'appropriation est généralement immédiate pour toute situation questionnante éprouvée, il importe en collège de ménager des moments de *métacognition*, de faire reformuler par la voix des élèves ce que l'on a découvert à l'occasion de telle séance ou séquence, de traduire en mots et d'archiver le tout dans un répertoire numérique contenant plusieurs fichiers : les productions, le vocabulaire, les œuvres découvertes, le tout mis en scène et commenté à la manière de son choix. Nos élèves, même s'ils aspirent à trouver en AP un climat différent, moins scolaire où l'on découvre autrement, se rendent aussi compte qu'on y enseigne parfois (trop) peu. Comme confirmé par une autre source, les élèves apprécient également que les AP soient une discipline scolaire comme les autres « où l'on apprend quelque chose[34] » ! Des rendez-vous vont en ce sens (dossier HDA au DNB en 3ème ; dossier pour le baccalauréat, quel progrès !), mais, ici aussi, la formation des enseignants quant à l'urgence de cette obligation *sine qua non* devrait s'accentuer fortement.

3. Pour conclure sur quelques points essentiels

Qu'on veuille bien me pardonner l'usage fréquent de la première personne. Inévitable lorsqu'il s'agit de relater une expérience (et des souvenirs !), il souligne aussi combien reste singulier ce qui est exposé ici. Nulle vérité, rien que le point de vue d'un

[33] La question des apprentissages en AP s'est ainsi manifestée dès 1993 quand le concept politiquement créé d'« *éducation artistique et culturelle* » a pu sembler « déscolariser l'image de l'art » en regard de l'intitulé officiel, celui d'« *enseignement des arts plastiques* » institutionnalisé au collège depuis 1972 (Pélissier, 1996, *op. cit.* p. 4-6).

[34] Christiane Gerber-Herth, Arts plastiques et histoire des arts, identités et territoires disciplinaires, *in Histoire des arts : de la notion à la discipline*, « Le français aujourd'hui », n°182, Paris, Armand Colin, 2013, p. 13-20.

engagement personnel. Ainsi en est-il également de la synthèse qui suit, s'efforçant de recenser quelques unes des données sensibles qui ont retenu toute mon attention au fil du temps.

D'abord, pour élaborer une formation, la nécessité d'un cap politique clair et de programmes succincts, la dynamique d'un enjeu de société ; une équipe, un porte-parole, des moyens logistiques. Ensuite, un maître mot, *articulation*, entre formation universitaire et stages ; entre pratique, culture et didactique. Veiller à ce que la bipartition entre filière recherche et filière enseignement ne génère pas une voie noble et une voie de second ordre : contenus et ambition doivent être les mêmes, seuls les angles de vue diffèrent.

Maintenir l'équilibre entre pratique et culture artistique, y compris au niveau des coefficients, est essentiel. Comprendre que le recul poïétique sur la pratique gagne à être conduit par des professeurs plasticiens suffisamment nourris de l'histoire des arts et, plus encore, que les sciences de l'éducation doivent impérativement être prises en charge par la filière artistique elle-même du fait de sa spécificité : bivalence des enseignants-chercheurs ou, dans un premier temps, binômes disposés à travailler en complémentarité.

Insister pour que la formation « didactique » ne se limite pas à la construction d'un cours relativement à un contenu mais tire toute sa légitimité de son prolongement vers l'évaluation des compétences et l'appropriation des acquis.

Porter un grand intérêt au rôle essentiel des stages (analyse didactique ; recul critique ; recherche-action) et consacrer suffisamment de temps aux situations d'enseignement en contexte difficile. Valoriser absolument le ***mémoire professionnel*** , actuellement MEEF, en fin de formation professionnelle et sa diffusion. Il n'y a pas de recul vis-à-vis de notre discipline sans cet exercice pour se rendre autonome car il n'y a pas de *modèle didactique* révélé ou imposé. Notre métier s'exerce, dès que notre hypothèse didactique se trouve installée en classe, dans un temps inédit où nous devons agir face et avec l'imprévu, le meilleur « moment didactique » (Meirieu) étant celui où l'on bute sur la résistance du groupe et que l'expérience de chacun peut se nourrir de ce « différend » (déjà dit). Pour être prêts à affronter cela, il faut donc insister sur la nécessité impérative de mettre en place une *formation continue* ambitieuse, intégrée dans la carrière des enseignants, autogérée par les enseignants eux-mêmes[35], enrichie d'apports universitaires et suivie de publications en ligne.

[35] Les sites académiques des IPR sont les témoignages de ce qui se fait déjà, y compris sous la forme de lettres ou journaux. Ainsi de *Synpr@xis* à Strasbourg trop tôt arrêté et de *InSitu* à Nantes, un des plus anciens, toujours très actif.

Au-delà dans la même veine, promouvoir la *recherche en didactique des arts* en se fondant sur une école doctorale spécifique. Excepté au Québec où la filière se poursuit jusqu'au Doctorat dans d'excellentes conditions, les écrits plasticiens sur la didactique des arts sont encore trop rares, notamment en France.

Prendre garde à ne pas dispenser une formation *utopique* qui ignorerait les réalités du terrain et le monde dans lequel nous vivons. Aux fins d'ouvrir à l'Autre, former aux disparités socioculturelles, l'art est un vecteur particulièrement efficace pour déplacer les représentations, *ceci doit s'enseigner en formation initiale*.

* * * * *

Et ce dernier point me permet de revenir à l'interrogation qui m'a conduit à la rédaction de ces dernières pages : **les arts plastiques ont-ils un avenir ?**

Pour conclure, sans doute faut-il ne jamais oublier que l'enseignement des arts à l'intérieur du système scolaire sera toujours en situation de précarité. Mais cette faiblesse est aussi notre force car elle oblige à nous interroger sans relâche sur la légitimité de notre présence et de nos actions, invitation à toujours remettre en débat la finalité des enseignements artistiques : la question du *sens*, du sens de notre *mission*. Ainsi, l'enjeu actuel pour notre discipline tout particulièrement, au temps des échanges mondialisés et contrairement aux courants dominants, ne serait-il pas d'abord un enjeu de culture, voire un enjeu *civilisationnel* ?

Aurait-on peur d'aborder les questions de "culture" et de "civilisation" ? L'enseignement des arts plastiques en France a toujours été fondé sur « *la place centrale de la pratique* » et sans doute n'est-il pas opportun de remettre cela en question. Pourtant, nous sommes certains à penser – tout en restant largement minoritaires dans la communauté des professeurs d'AP français, je le concède – que l'enjeu de cet enseignement est plus que jamais aujourd'hui un enjeu *culturel.* Nous nous sommes réjouis en 2008 de voir l'enseignement de l'Histoire des Arts rendu obligatoire à tous les niveaux du cursus scolaire français aux fins, dans une approche pluridisciplinaire incluant histoire des idées et fait religieux, d'ouvrir à la tolérance et « *donner à chacun une conscience commune, celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde* »[36].

[36] *BOEN* nº 32 du 28 août 2008. Pour approfondir ce sujet, on consultera : G. Boudinet (dir.), *Enseigner l'Histoire des arts : enjeux et perspectives*, Paris, L'Harmattan, 2011.

L'histoire des œuvres doit contribuer à ce que leurs confrontations, le heurt de leurs différences, de ce « différend » aurait écrit Lyotard[37], puisse révéler les disparités culturelles et les pesanteurs idéologiques qui s'y exercent. L'HDA, déjà réduite en collège, avait cette ambition : s'appuyer sur l'expérience de la pratique artistique, s'enrichir éventuellement d'apports croisés pluridisciplinaires afin de révéler un passé perdu tout en sachant qu'on n'en saisira jamais la vérité, afin de connaître où plongent nos racines, tant pour renouer avec ceux qui nous ont « construits » que pour identifier et savoir affronter ceux qui, de tout temps, ont tenté d'entraver les envols de l'esprit et l'espoir de tout humain de vive libre. Il est impératif de maintenir cette ouverture culturelle. Dans un monde désormais indifférencié de multiples « créolisations », lieu de multiples « diasporisations » selon les mots souvent cités de Nicolas Bourriaud[38] (conduisant à une apparente globalisation culturelle, celui de l'instant présent, celui de l'immédiateté d'accès aux images banalisées et uniformisées du monde sans jamais la moindre pensée pour les mettre en regard[39]), l'enjeu vis-à-vis de nos élèves – notoirement pour ceux qui n'ont pas de passé, ni celui de leurs ancêtres restés sur une terre qu'ils n'ont jamais foulée, ni celui du pays où ils sont nés et où ils ne voient aucune attache leur parlant – est de les aider à trouver d'où réorganiser cet imbroglio. L'école peut y contribuer par « *l'expérience esthétique et l'étude des œuvres »,* le monde des arts, depuis longtemps mondialisé, ayant toujours fait fi des frontières.

Mais soyons conscients qu'à cela s'ajoute une difficulté qui se rapporte plus largement à l'enseignement de l'Histoire. De la même manière que la méthode de lecture dite globale a produit les ravages que l'on a pu mesurer faute d'avoir donné à l'enfant l'occasion de comprendre comment l'association simplissime d'une consonne et d'une voyelle visualisait l'écriture d'un son, on sait aussi combien l'enseignement de l'Histoire a été perturbé dans les années 1980 par les tentatives d'abandon de la chronologie au profit (si l'on peut dire) de thématiques transversales, certes intéressantes, mais réduites à néant faute d'avoir, d'abord, comme cela était préconisé à l'origine et seulement pour de grands élèves, fourni les repères chronologiques les plus indispensables. Non seulement, la chronologie n'a jamais été véritablement réhabilitée, mais ce sont les personnalités les plus marquantes de notre histoire qui ont tendance à s'effacer de nos manuels scolaires ! Comment comprendre l'histoire de France en ignorant Clovis et Charles Martel, les actions fondatrices de Richelieu, Colbert, Louis XIV, Napoléon ? Va-t-on de la même façon frapper d'un ostracisme définitif Rabelais,

[37] Ou Derrida. Se référer à J.-F. Lyotard, *Le différend*, Paris, Les Editions de Minuit, 1983.

[38] N. Bourriaud, *Radicant,* Paris, Denoël, 2009, p.20-24, citant E. Glissant, *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard, 1996. On peut également tirer bénéfice de l'étude sociologique de J. Fourquet, *L'archipel français*, Paris, Seuil, 2019.

[39] Il faut saluer à cet égard les expositions de J.-H. Martin, *Les magiciens de la terre* (Paris, 1989), *Partage d'exotismes* (Lyon, 2000), dont le propos est prolongé dans *L'art au large*, Paris, Flammarion, 2012. Citons encore son exposition *Carambolages*, Grand Palais, Paris, 2016.

Descartes, Pascal, Montaigne, Voltaire, Rousseau, Montesquieu (la liste serait encore longue) ? Ajoutons-y le naufrage de l'orthographe quand il suffit de « *twitter* » (pardon : « *X-er » !*) quelques onomatopées pour enflammer les « réseaux sociaux », contredire n'importe quelle vérité scientifique en faisant fi du moindre bon sens, propager le mensonge ou la bêtise sur des continents entiers sans qu'on puisse, d'ailleurs, y mettre un terme !

Alors, pour revenir à la place de l'histoire des œuvres dans l'enseignement secondaire français, comment faire si les intentions, si justement formulées dans les objectifs généraux, ne peuvent plus « s'apprécier » au regard des faits historiques concomitants, s'ils disparaissent de nos livres d'histoire ? Citons ainsi (2016) :

> *- « Les pratiques culturelles sont présentes dans les attentes d'un nombre croissant de citoyens, encouragées et soutenues par les politiques publiques, appréciées dans de nombreux milieux sociaux et professionnels.*
>
> *- Plus fondamentalement, les acquis de la culture n'ont pas de prix dans un monde tenté par les replis identitaires, où une certaine affirmation de l'altérité peut être aussi une arme d'exclusion de l'autre et non une reconnaissance de la diversité et de la singularité dans l'universalité de valeurs communes.*
>
> *- En art et en culture, il s'agit bien souvent de se déprendre des stéréotypes ou d'accepter de faire un pas de côté pour sortir du sens commun ; d'aller au-delà de ce que l'on connaît (en quoi on se reconnaît) pour s'ouvrir à l'inconnu, à l'autrement et se grandir de cette expérience. Il faut irréductiblement accepter d'en débattre et cultiver la qualité de ce débat en l'étayant, en créant les conditions de sa réalisation ; ce faisant cultiver les principes du vivre ensemble et pratiquer les valeurs de la République.*
>
> *- L'enseignement des arts plastiques :*
>
> *• donne aux élèves les connaissances culturelles nécessaires à la compréhension des processus artistiques et des faits visuels dans leur singularité, leurs évolutions, quels que soient les lieux et les époques ;*
>
> *• leur permet d'enrichir leurs conceptions de la création artistique en les ouvrant à la pluralité de ses expressions, de ses périodes et de ses lieux, en travaillant irréductiblement à recevoir l'altérité. »*[40]

Prendre acte du devenir mondialisé de l'humanité, de la mobilité désormais acquise des individus, prendre acte de la construction de l'Europe, ne signifie pas pour autant perdre la mémoire des événements et des valeurs qui ont façonné les nations. La Grèce d'aujourd'hui n'a rien à gagner en oubliant le siècle de Périclès ; l'Egypte d'aujourd'hui n'a rien à gagner à oublier l'Egypte des pharaons. Je voudrais livrer à cet égard une anecdote personnelle : visitant la Corée du sud (péninsule ruinée en 1950, accusant un retard considérable après plusieurs siècles d'invasions et de dominations tantôt chinoises, tantôt japonaises, devenue désormais l'une des premières puissances économiques du monde), j'ai été frappé, ému, fasciné par la soif d'apprendre, par la multiplication des fouilles archéologiques (jamais encore entreprises) – et la prolifération des musées (encore un peu vides) – destinées à retrouver et archiver les richesses d'un passé dont tout avait été perdu. Faire resurgir cela, c'est pour cette jeune

[40] Source : eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016, consulté 2020.

nation restaurer son identité, la foule des publics scolaires rencontrés dans les musées coréens témoigne de la volonté politique[41], là-bas, de servir cette nécessité.

En France, tout au contraire, chaque jour davantage, il semblerait qu'une idéologie mortifère dérivée d'une lecture hâtive de Bourdieu s'acharne à détruire tout ce qui relie à nos racines européennes. Comme l'observe avec tristesse cette professeure de lettres en région parisienne[42], « le refus de l'institution scolaire de transmettre la culture européenne et française aux élèves […], le refus de la transmission de tout un patrimoine historique […] privent de cette culture précisément les enfants qui ne sont pas de l'élite ».

Revenons à notre discipline. Tel que prescrit depuis 1977, une didactique des AP ne peut se *limiter* à des objectifs plasticiens, aussi légitimes et indispensables[43] soient-ils, elle doit conduire nos élèves à la conscience de leur être au monde, elle doit les conduire à se penser ici et maintenant. Ainsi que le souligne Marianne Massin, l'expérience esthétique diffère de l'expérience ordinaire en ce qu'elle engage une dynamique transformatrice car elle appelle à *penser autrement*, d'autant plus que les œuvres contemporaines font souvent participer directement le visiteur en le conduisant à penser sa perception (James Turrell, Olafur Eliasson, Wolfgang Laib, Ann Veronica Janssens…) voire à subir une confrontation plus directe à un écosystème moribond (après Joseph Beuys, le land art ou Carsten Höller : Michael Pinsky, Tomas Saraceno, Pierre Huyghe, Laure Prouvost, Lucy Orta, Alisa Baremboym…[44]). L'expérience esthétique est « *affaire de "sens" parce qu'elle mêle sensorialité et quête de signifiance*[45] », le pari est que les temps croisés d'HDA puissent exacerber ces ressentis-là. De son côté, Gilles Boudinet, s'appuyant lui aussi sur Lyotard, met en avant les confrontations dont il est judicieux de partir afin d'instaurer une situation didactique féconde. Alors qu'auparavant l'œuvre pouvait s'imposer d'elle-même, il n'en est plus de même à l'heure de la banalisation voire de la marchandisation des effets. « *De nos jours, seule*

[41] Ajoutons-y un *soft power* assumé : Selon l'agence *Yonhap*, en 2019, les exportations de produits culturels sud-coréens ont dépassé les 10 milliards de dollars grâce à l'essor du cinéma, aux créations artistiques, littéraires et musicales, aux jeux vidéos, bandes dessinées et webtoons, à la publicité, etc.

[42] Eve Vaguerlant, *Un prof ne devrait pas dire ça*, Paris, l'Artilleur, Editions du Toucan, 2023, p. 155.

[43] Actualiser des objectifs au regard de nouveaux enjeux sociétaux ne signifie pas renier ses racines, ce qui serait contribuer à la pire des confusions. Ainsi en est-il encore de la place du « dessin » que certains considèrent toujours comme avoir été éliminé des apprentissages dans l'après-68 par l'avènement des « arts plastiques ». Pour exemple récent, cette directive adressée en 2020 par des inspecteurs généraux de l'Éducation aux formateurs universitaires en INSPÉ responsables du Master MEEF2 AP les invitant à élaborer des propositions « tendant à renforcer la pratique du dessin chez les élèves, principalement en collège », en les « dotant d'éléments de maîtrise technique précis ». Méconnaissance et injonction immédiatement dénoncées comme telles : fort heureusement, si le dessin n'est plus *la seule* finalité de notre enseignement, notre discipline est et restera toujours fille héritière de Vasari !

On pourra lire, de L. Espinassy et I. Claverie (2023), La didactique des arts plastiques et la mémoire active du dessin, *Journal de recherche en éducations artistiques (JREA),* n°1, en ligne : https://www.jrea.ch/article/view/3578 .

[44] Et citons récemment (après l'exposition *Ozone* au centre contemporain de Nevers en 1989), l'exposition *Crash Test. La révolution moléculaire* au MOCO de Montpellier en 2018 ou celle de Bianca Bondi à la Fondation Vuitton de Paris en septembre 2021.

[45] M. Massin, *Expérience esthétique et art contemporain*, Rennes, PUR, 2013, p. 48, 92, 117, 141.

l'actualisation d'un différend en situation éducative semble pouvoir garantir la découverte tant de l'altérité que véhiculent les œuvres que de l'écart temporel que celles-ci inscrivent au regard des synthèses verbales qui cherchent à s'en emparer »[46]. Par la parole, comparer, partager les stupeurs, s'ouvrir aux récits, c'est ce qu'autorisent les enseignements artistiques, permettant ainsi d'aller de l'histoire des arts à l'Histoire tout court et, de la sorte, contribuer à ce que nos élèves puissent mieux se situer.

Dans *La Crise de la culture*, Hannah Arendt dénonçait dès 1961 la crise de l'autorité qui affectait le monde (américain). Non pas l'autorité coercitive mais celle, naturelle, que parents et enseignants conquièrent aux yeux des enfants par le seul fait de les éduquer et de les instruire : finalement, la transmission et la découverte d'une culture qui cadre, construit et rassure par ses héritages autant qu'elle aide à aller de l'avant. Refuser cela à l'enfant au prétexte d'une liberté qu'il n'a pas encore demandé, c'est, dans une société relâchée, l'abandonner aux pressions des groupes sociaux dominants. « Affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré, mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité ». Et il en est de même s'agissant de « la volonté d'enseigner une *méthod*e plus qu'un *contenu*, ce qui fait disparaître la légitimité de l'autorité du professeur »[47]. L'auteure rappelle « [que l'on] ne peut éduquer sans en même temps enseigner ; et l'éducation sans enseignement est vide et dégénère donc aisément en une rhétorique émotionnelle et morale. Mais on peut très facilement enseigner sans éduquer et on peut continuer à apprendre jusqu'à la fin de ses jours sans jamais s'éduquer pour autant »[48].

On ne peut manquer de faire un parallèle avec le déficit de culture artistique qui cède la place à la facilité distrayante comme le dénonçait déjà Clément Greenberg en 1939. Faute de recul suffisant, l'objet culturel devient marchandise ou loisir de simple consommation mais, au-delà aussi, facteur d'aliénation[49]. Les observations de Arendt vont dans le même sens[50] tout en résonant particulièrement avec notre monde contemporain fait trop souvent de facilités et de démissions. Ne pas s'obliger au devoir de culture en cours d'arts plastiques, c'est fatalement conduire au déclin.

Les enseignants ont-ils été suffisamment formés ? La faisabilité en termes d'horaires, de plages de concertation indispensables, d'imputation sur les différents

[46] G. Boudinet, *op. cit*, 2011, p. 25-28.
[47] H. Arendt, *La Crise de la culture* (1961-68), Gallimard, coll. « Folio », Paris, 1972, p. 233-234.
[48] *Ibid*., p.251
[49] Enoncé très tôt par C. Greenberg dans « Avant-garde et kitsch » (*Partisan Review* 1939, Boston 1961, Editions Macula, *Art et Culture*, Paris, trad. 1988, p. 9-28) : « encourager le kitsch n'est qu'un des moyens bon marché employés par les régimes totalitaires pour se concilier leurs sujets », écrivait-il en ces temps troublés (p.25).
[50] « La culture de masse apparaît quand la société de masse se saisit des objets culturels (…) Le résultat est non pas, bien sûr, une culture de masse qui, à proprement parler, n'existe pas, mais un loisir de masse, qui se nourrit des objets culturels du monde » (p.265-270).

programmes concernés a-t-elle réellement été évaluée, critiquée, améliorée ? Bien souvent, l'opération échoue car nos collègues des autres disciplines ne ressentent pas cette même nécessité, pressés qu'ils sont par les impératifs de leurs programmes, considérant tout intermède culturel comme une simple distraction ; bien souvent, hélas, les mots rutilants qui rendent compte de ce qui s'effectue masquent un quotidien où rien ne se passe sinon la juxtaposition de quelques traces préfabriquées – copiées/collées – sans le moindre questionnement interdisciplinaire ; parfois même, l'Histoire des Arts n'est abordée qu'en classe de 3ème en vue de l'oral comptant pour le Brevet du collège (une option désormais, parmi d'autres choix de sujet).

Il est de la responsabilité des enseignants d'enrayer la fugacité médiatique, de susciter les questions, de rétablir les liens. L'enjeu des enseignements artistiques, au-delà de la transversalité des arts, est bien celui de la mise en regard des civilisations[51]. Si nos collègues des autres disciplines, demain, par malheur, ne souhaitaient plus s'associer à cette opération, nous devrions continuer seuls en gardant, autant que faire se pourrait, cette même inflexion transdisciplinaire. D'abord, naturellement, pour donner les moyens de se décentrer par rapport aux visions encore largement marquées de condescendance occidentale, mais tout autant pour donner à voir, au travers des traces laissées dans les arts visuels, l'architecture, les formes du quotidien, les autres arts, jusqu'où peuvent aller les hommes dans la recherche de la perfection sublime lorsqu'il s'agit d'exalter un idéal ou tenter d'approcher un absolu transcendantal ; jusqu'où, hélas, peut aussi aller l'étouffement et l'asservissement des êtres lorsque s'exerce l'emprise idéologique de divers potentats politiques ou religieux.

Quelle responsabilité serait la nôtre si nous ne pouvions fournir à nos élèves les clés nécessaires afin qu'ils ne soient pas victimes de leur méconnaissance des arts, de n'avoir pas été suffisamment instruits ni des grands faits de l'histoire du monde, ni de l'histoire de leurs repères culturels, sociétaux et familiaux ? Bien sûr, ceci est à relativiser selon qu'on se trouve en classe de 6ème ou en terminale[52]. Très loin de la compilation culturelle, se joue ici le pari d'une formidable prise de conscience documentée des stéréotypes qui formatent nos sociétés, d'un formidable moyen d'éducation contre tous les obscurantismes. Pour nos élèves, c'est l'opportunité de construire ou consolider leur esprit critique. Et dans cette entreprise, les arts se trouvent bien en première place : de tout « écart » on s'instruit, chacun d'entre nous le sait.

[51] « Comme œuvre produite dans un temps donné, l'art devient mémoire, archive, document » nous rappelle J.-P. Cometti (*Art et facteurs d'art. Ontologies friables*, Rennes, PUR, 2012, p.49).

[52] Voir en ligne mon dossier HDA (Gaillot, 2020).

Si notre ambition est immense, la route est encore longue et incertaine. Malgré les progrès accomplis en trente ans, certains observateurs extérieurs aux arts[53], comme déjà évoqué, présentent toujours les AP comme « une discipline jeune et mineure ». S'ils admettent que l'artistique entend effectivement « rapporter cette pratique à des références culturelles, en montrant la complémentarité entre des savoirs, des valeurs et des œuvres », ils déplorent un décalage important entre les textes prescripteurs et le terrain de la classe où il apparaît que les élèves y perçoivent principalement des activités ludiques et où l'enseignement des AP n'y est au mieux qu'un « éduquer à ». Force est de remarquer que l'autre partenaire indispensable et fortement déficitaire bien que moult fois explicitement désigné est celui des apprentissages. Apprentissages techniques, certes, mais tout autant culturels. Ceci doit nous interpeller, nous pousser à redéfinir et conforter nos priorités. Nous forcer, urgemment, à dire et à agir !

* * * * *

Ainsi, et cela explique la longueur de ce plaidoyer, le futur des enseignements artistiques, au-delà de leur pratique, est assurément à construire sur ces deux obligations : devenir un réel **enseignement** ; devenir une réelle **ouverture culturelle**.

Un enjeu fondamental qui (selon moi) impliquerait justement l'inversion de leur hiérarchie : *l'urgence culturelle est devenue prioritaire relativement à la pratique*[54] et ne pas vouloir s'en apercevoir risquerait à brève échéance de devenir une erreur fatale. Je suis persuadé que le maintien des enseignements artistiques à l'intérieur du système scolaire secondaire sera probablement, un jour ou l'autre, lié à cette seule condition.

Pour servir cette belle ambition bipolaire, deux nécessités majeures s'imposent :

1) *Que l'approche des AP par les compétences ne soit pas un habillage superficiel qui camoufle un déficit chronique d'apprentissage*. Si la référence aux compétences semble désormais acquise, nous ne pouvons pas rester indifférents face à la chute continue des élèves français dans les classements PISA, même s'ils peuvent être critiqués. Ni indifférents au fait que toute tentative d'assurer d'abord la maîtrise au primaire du « lire-écrire-compter » suscite immédiatement colère et rejet des principaux syndicats

[53] S. Fabre, *op. cit.*, 2015.

[54] Pratique qu'il convient absolument de préserver en lui conférant le rôle moteur que l'on sait et en veillant à ce qu'elle ne soit pas réduite ou étouffée par le temps consacré à la culture : on en mesure toute la difficulté.

d'enseignants. Certes, aujourd'hui, nul besoin de « compétence », diraient certains : *Google* et *Wikipédia* se substituent à la mémoire et à l'obligation d'apprendre, notre portable traduit instantanément notre parole dans une autre langue, la calculette calcule très bien pour nous et des avatars tels que *ChatGPT 3, 4 ou 5* ou n'importe quelle IA générative – inventés par ceux qui ont appris à lire-écrire-compter – sont d'ores et déjà programmés et algorythmés pour très-bien-penser et s'exprimer à notre place !

L'insaisissable de l'artistique ne dédouane pas des contenus à apprendre. Si l'APC a probablement conforté un temps les professeurs d'AP dans leurs enseignements, le manque de contrôle des apprentissages, depuis longtemps répertorié (Espinassy, 2011 ; Fabre, 2015, Vieaux, 2022)[55], reste toujours un défaut dommageable. Insouciance qu'il importerait de corriger au risque – je le crains en espérant me tromper – de délégitimer à plus ou moins long terme notre discipline car l'espace est mince entre l'« inessentiel », récemment actualisé par la politique gouvernementale française, et l'« inutile ».

2) *Que l'approche des AP assume une réelle ambition culturelle.* Pour les disciplines artistiques, cela signifie tout autant être tournées vers l'avenir qu'être engagées à transmettre par les œuvres une mémoire[56], un patrimoine et les valeurs culturelles qui nous ont nourris, ainsi, à juste titre, les récents programmes pour le collège français[57] citent-ils parmi les quatre familles de compétences travaillées, celle de « se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques [et d']être sensible aux questions de l'art » : non seulement connaître, reconnaître, analyser, mais aussi « interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur, prendre part au débat suscité par le fait artistique ». Fondamentale est la dimension culturelle.

Ces deux exigences, avons-nous voulu montrer ici, sont indissociablement liées. C'est donc bien de ce paradoxe, de ce quasi oxymore dont il nous faut jouer. D'une part, nulle place pour les enseignements artistiques au secondaire si ce qui est à découvrir, à *apprendre*, n'est pas discuté et relié aux enjeux de culture et de civilisation ; d'autre part, admettre aussi qu'il n'y a *pas de vérité en art* ni en sciences humaines et que ce qui s'y manifeste sera toujours de l'ordre de l'ellipse, de la question, de la nuance, jamais de la réponse univoque. Et cela fait notre force.

---

[55] C. Vieaux, en ligne : quels ancrages et quelles approches, aujourd'hui, pour une didactique davantage au service des apprentissages en arts plastiques ? – parole(s) en archipel (lewebpedagogique.com) , juin 2022.

[56] « Comme œuvre produite dans un temps donné, l'art devient mémoire, archive, document » nous rappelle J.-P. Cometti dans *Art et facteurs d'art. Ontologies friables*, Rennes, PUR, 2012, p.49.

[57] *BOEN* déjà cités : < http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708 > (en 2015 tiré à part en pdf, p.268-271) , et en 2020 : < https://eduscol.education.fr/document/621/download > , p. 48-53.

J’ai eu un plaisir fou à œuvrer durant quarante années à l’évolution de l’enseignement des arts plastiques, du moins à formuler et proposer un certain nombre d’idées. Comme bien d’autres, avec vous, j’ai apporté quelques pierres à notre édifice commun et, avec le recul du temps, nous pouvons être fiers des progrès accomplis, la floraison numérique actuelle de nos sites en témoigne, mais il ne faudrait pas que cela soit perdu. Tel est ce que je ressens aujourd’hui et qui m’a poussé à écrire ces lignes. Portez-vous bien, anciens étudiants, amis collègues et chers lecteurs. Soyez assurés de toute mon attention et de toute mon affection,

Bernard-André Gaillot, 2020, actualisé 2025.

Au moment de clore
cet écrit, probablement le dernier,
je voudrais adresser mes remerciements à tous
ceux, étudiants et collègues, qui m'ont permis par leurs
recherches de nourrir mes contributions, notamment mon
ouvrage aux PUF, mon travail sur les compétences, et ainsi d'œuvrer
modestement à l'avancée de notre discipline.
Merci à ceux qui m'ont fourni les premiers outils, Jacques Cohen et
Dominique Chateau de Paris 1 ; merci à Gilbert Pélissier, inspecteur
général qui m'a très tôt gratifié de sa confiance.
Merci à Agnès Ghenassia, Anne Sellier, Jean-Michel Pitaud, Sarah
Lallemand, Françoise Gaidet, membres rapprochés de mon équipe de
formateurs, à Laurence Espinassy qui m'a succédé ; merci à Michel
Motré, IA-IPR de l'académie d'Aix-Marseille, pour le fantastique duo que
nous avons constitué durant vingt années au service de la formation des
enseignants.
Merci à tous les collègues étrangers qui ont été sensibles à mes écrits,
m'ont invité dans leurs universités, permettant ainsi par nos échanges
leur diffusion hors de nos frontières : Belgique, Luxembourg, Canada,
ou leur traduction en grec, en anglais, en espagnol sur le
continent américain.
Hommage enfin à ma chère et merveilleuse épouse, Nicole-Antoinette
Gaillot, professeure agrégée hors-classe d'anglais que beaucoup
connaissaient, malheureusement décédée précocement
en 2017 qui, au-delà de ses encouragements, s'est investie
pour notre cause et a souvent traduit les références
anglo-saxonnes utiles à l'élaboration
de nos réflexions.