

Le devenir de l'enseignement des arts plastiques

La question de la didactique

Gilbert Pélissier

Inspecteur général honoraire

Doyen des enseignements artistiques

Texte publié en 1996 par le CNED

Le devenir de l'enseignement des arts plastiques dans le secondaire dépend-il des arts plastiques eux-mêmes ? Et plus précisément pour la question qui nous concerne ici, dépend-il de la qualité de son enseignement, de sa didactique, de la construction de celle-ci ?

Il n'y a guère de latitude pour la réponse. Elle peut être nuancée, mais seulement nuancée, si l'on considère que les changements qui interviennent dans le système éducatif ainsi que l'affirmait en 1975 Charles Hummel membre du Conseil exécutif de l'Unesco, sont très dépendants des conditions extérieures à ce système .

« L'avenir de l'éducation dépend davantage de facteurs extérieurs que d'éléments endogènes aux systèmes éducatifs. Les contextes politiques, économiques, sociaux et culturels déterminent l'éducation de demain, comme c'est le cas aujourd'hui »¹. Compte-tenu de cette observation la réponse, décevante, pourrait être : le devenir de l'enseignement des arts plastiques dans le secondaire ne dépend que pour une faible part -ou une très faible part- des progrès réalisés en matière de didactique. La disparition du latin de l'enseignement obligatoire, par exemple, était-elle la conséquence d'une carence didactique, et si le latin revient est-ce dû à l'effet d'une meilleure didactique (et comment d'ailleurs se serait-elle construite ou améliorée entre-temps ?) ?

Cette considération pourrait avoir un effet démobilisateur pour tous les enseignants qui participent à la réflexion sur la didactique en arts plastiques et pour ceux qui sont en formation, à moins que, plus positivement, elle ne soit déculpabilisante. Elle pourrait l'être pour les enseignants qui travaillent, expérimentent, recherchent, depuis longtemps avec l'espoir d'obtenir un meilleur statut de reconnaissance pour la discipline qu'ils représentent, en leur faisant comprendre qu'il n'y a pas de relation de cause à effet entre l'avancée en didactique et la place accordée dans l'institution à cet enseignement. Dans ce cas nous dirions qu'il s'agit d'une excellente propédeutique, et notamment pour les enseignants en formation, afin de mieux aborder la question de la didactique en ne confondant pas les choses : la réflexion critique sur le métier que l'on fait et l'engagement disciplinaire au sens de corporatisme.

Observons au passage que l'idée de progrès en didactique pourrait implicitement renvoyer à l'idée d'une didactique générale, ou à une didactique disciplinaire, une, unifiée, ou à une didactique en soi détachée de sa cause : agir avec justesse dans les diverses circonstances de l'action pédagogique. Selon cette définition sommaire, si la didactique est agir avec justesse dans les diverses circonstances de l'action pédagogique cela implique l'idée d'une didactique et d'une pédagogie liées et

donc l'idée d'un certain *localisme*² des questions à résoudre. 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*³, dans la mesure où les dispositifs mis en oeuvre pour faire apprendre, pour faire rencontrer des questions, demandent des résolutions spécifiques pour chacune de ces situations et des résolutions pour chacune des questions à l'intérieur de chacune de ces situations.

N'est-il pas significatif par exemple, que la discipline arts plastiques se pense essentiellement à partir de la bidimensionnalité ? Les notions essentielles relatives à l'espace, à la couleur, à la représentation... concernent usuellement dans l'enseignement secondaire la bidimensionnalité⁴, mais ne sont-elles pas censées par extension, ou par défaut, s'adresser indistinctement à l'ensemble du champ de référence ? Jusqu'à une époque encore proche, les années soixante (avec quelques persistances actuelles même si elles sont devenues rares), les exercices de dessin, la perspective, les exercices sur la couleur selon la théorie de la couleur, constituaient le cœur de l'enseignement. Et la sculpture ? Elle était étrangère à la didactique développée. Héritiers d'une conception graphique et picturale sommes-nous certains de savoir aujourd'hui ce que l'on enseigne en abordant certaines formes d'art au sein des arts plastiques, par exemple touchant au corps et à l'espace réel (mis à part le fait que *les élèves font ce qu'on leur demande*, par exemple des *installations*) ? Ce n'est même pas la manière d'enseigner des notions qui se pose mais peut-être l'existence de notions propres à ce type d'objets si l'on veut éviter le passe-partout c'est-à-dire l'utilisation de notions abusivement dérivées d'autres types d'objets. On peut ici reprendre un point de vue qui a été formulé pour les mathématiques qui exprime un doute quant à l'idée d'une didactique recouvrant l'ensemble du champ

«... je ne vois pas ce que peut être la didactique des mathématiques, alors que je vois très bien ce que peut être la didactique des nombres décimaux, celle de la géométrie... »⁵

Il est possible de mettre en place toutes sortes d'activités relevant des arts plastiques, d'inventer, d'expérimenter, de rechercher, de sensibiliser les élèves à des pratiques nouvelles, l'enjeu étant de toujours tenter de construire son enseignement à travers des cheminements exploratoires dans tel ou tel secteur des arts plastiques, en faisant apparaître des résolutions à la faveur de problèmes rencontrés, mais être un *explorateur* n'est pas nécessairement être le *cartographe* de l'ensemble du paysage.

Le devenir de l'enseignement des arts plastiques (tout comme d'autres enseignements), sa place dans le système scolaire, son importance relative, ne seraient donc pas liés d'une manière décisive, comme on pourrait être tenté de le croire, à un quelconque progrès dans cette chose complexe qu'est la didactique, et en particulier dans celle qui est la sienne, en sachant que la notion de champ disciplinaire recouvre en arts plastiques des domaines ou des secteurs artistiques nombreux et fort différents. La notion de progrès n'est évidemment pas en cause, ni l'intérêt et la nécessité d'un travail de réflexion permanent en didactique si l'on considère que celle-ci est toujours la recherche d'une justesse en fonction de contenus à enseigner. Ce devenir ne se situe pas par rapport à la richesse de résolutions locales, il ne se situe pas par rapport aux compétences et à l'art d'enseigner, il est soumis à une détermination autre, plus générale et plus forte, à de grands mouvements qui lentement, mais sûrement, modifient les choses et une manière d'être à la façon de la géographie terrestre avec l'émergence de plissements montagneux sous l'effet du glissement des plaques tectoniques. Ce n'est pas la durée qui est à considérer dans cette métaphore mais la puissance invisible qui a le pouvoir de générer à un certain moment les mêmes comportements, chaque instance de décision, chaque individu se mettant à tenir le même discours sans qu'il soit besoin de mots d'ordres, et ce discours, est-il besoin de le dire, n'est pas d'ordre scientifique.

Ainsi va l'idéologie et ainsi peut-on traduire les discours sur l'importance accordée aux arts par les pouvoirs publics dans la culture des jeunes en comprenant qu'elle est directement dépendante du rôle que les arts sont appelés à jouer en fonction de besoins nouveaux qui émergent de la société. Il s'agit de *politique éducative* et non de didactique d'abord. Cette politique orchestre les choses, ce qui demande aux acteurs institutionnels (inspection, formateurs, enseignants) d'une part, de bien situer l'enseignement dont il est question dans un cadre évolutif très général, celui de la société et des politiques qui sont conduites en matière éducative, et d'autre part de le situer dans son histoire propre, celle de l'enseignement considéré. C'est à cette condition, dans un cadre institué mais toujours à reconsidérer en fonction des évolutions, des situations, et en tenant compte des fins, que la didactique trouve sa justesse dans l'art d'enseigner où *se mêlent indissociablement pédagogie et didactique*.

L'analyse des vingt cinq dernières années est éloquentes à l'égard de ces grands mouvements modificateurs : ouverture à l'art vivant, diversité des formes d'art, partenariat, périscolaire...

Par exemple le développement d'activités complémentaires hors enseignement du parascolaire ou du périscolaire en général -à partir des années soixante dix - est un fait bien réel partagé par tous les pays de développement égal. Pourquoi l'accent porté politiquement sur ce développement en sus des matières artistiques obligatoires pourtant *offertes à tous les élèves*, alors que les activités complémentaires partenariales ne touchent à ce jour qu'une faible partie des élèves, moins de 1% ? Ce développement, bien que réduit en quantité, montre un déplacement de la question. L'enjeu s'est en effet déplacé, et plus que l'accès à la *culture* comprise comme une lente construction sur la base d'une pratique réfléchie (connaissances à faire acquérir, programme sur la durée d'un cursus), c'est-à-dire d'un enseignement avec ses exigences, le besoin plus général et plus urgent est d'ordre *culturel*, ce qui n'est pas exactement pareil. On peut entendre, si l'on met les choses en perspective, qu'il s'agirait de toucher à terme le plus grand nombre possible de jeunes en scolarité par des *activités diversifiées* concernant l'art, correspondant à ce que l'on peut appeler «*des pratiques d'amateurs*»⁶. Ce fait répond à un besoin. Ces activités ont un sens qui est celui de *pratiques sociales* parce que s'exerçant dans des formes d'art reconnues qui sont autant de points d'identifications susceptibles de constituer un public, un *lien entre les individus*. Le caractère plus fortement social de ces activités, en dehors du cadre scolaire (qui connote réussite et échec), crée une situation nouvelle, jugée par hypothèse plus favorable pour la constitution du tissu social dans la mesure où la question de l'échec ne se pose pas dans ce type de situation⁷.

Remédier ainsi, à l'individualisme croissant que l'on constate et que l'on dénonce aujourd'hui, par le biais de pratiques positives, valorisées, fédératrices, est considéré bénéfique pour la société. On retrouve cette préoccupation de constitution du lien social par la faveur que connaissent certains thèmes, celui des «*racines culturelles*» (Unesco, à partir de la fin des années 1970) ou celui semblable du «*patrimoine*» (qui depuis la fin des années soixante dix ne cesse de s'affirmer). Ces thèmes mettent bien en évidence une préoccupation sociale : la recherche ou le renforcement d'une identité commune pour *la formation du citoyen* à partir de repères que sont les valeurs du patrimoine.

Pour l'action politique en effet, l'individualisme est un fléau dans la mesure où il devient difficile d'embrayer sur le corps social. L'affaiblissement de la religion, de la tradition et de la croyance en la toute puissance de la science (depuis que l'homme est allé sur la lune...), toutes choses autrefois constitutives du lien social, sont de nature à faire comprendre le nouveau *rôle social de relais assigné à la culture* qui se traduit, notamment en direction des scolaires, par une politique de «*développement culturel*».

Le phénomène de «*déscolarisation*» dans l'approche de l'art et l'accession à la culture, qui est dans l'ensemble fortement valorisé dans la politique de développement culturel, par l'appel notamment à

des artistes et à des professionnels, par la ressource de lieux autres que l'école, ne peut rester sans conséquences pour l'enseignement proprement dit. L'attraction du non-scolaire sous la forme d'une fréquentation de musées, d'expositions, de rencontres avec des artistes, de travail d'atelier, est très forte pour les enseignants d'arts plastiques dans la mesure où l'enseignement qu'ils donnent aujourd'hui se veut réellement artistique. Il est évident qu'une fertilisation s'est produite au sein de l'enseignement des arts plastiques au contact de nouvelles situations créées par la politique de développement culturel. Enseignement certes, mais en recherche d'une didactique intégrant les apports nouveaux.

En ce sens si l'on s'interroge aujourd'hui sur le devenir de l'enseignement des arts plastiques il est nécessaire d'instruire ce questionnement dans le courant général qui est celui de la politique de développement culturel en observant une tendance qui est celle de l'atténuation de la distinction -non sans problèmes- entre *enseignement artistique* proprement dit et *activités culturelles*. L'enseignement des arts plastiques lui-même, au cours des deux dernières décennies, a opéré une transformation le détachant d'un enseignement techniciste du *faire faire* ou de *savoir-faire* (tel qu'il était autrefois) pour l'orienter de plus en plus fortement mais d'une manière articulée, sur la base d'une pratique réfléchie, dans le sens d'un enseignement permettant de faire accéder les élèves à une culture artistique : « Aujourd'hui, pour un enseignant d'arts plastiques il ne paraît guère possible d'inventer son enseignement sans que celui-ci, d'une manière plus ou moins directe n'établisse des liens avec telle oeuvre, tel artiste, ou telle période artistique »⁸. D'une manière inverse, on constate que la rencontre avec les oeuvres qui est offerte aux élèves dans le cadre hors scolaire de visites dans les musées, collections ou expositions, tend à se didactiser de plus en plus fortement. Fils mêlés.

Selon ce double mouvement il est significatif que soit apparu en 1993 un « nouveau concept »⁹ à l'éducation nationale : « l'éducation artistique et culturelle », repris dans le chapitre quatre du rapport Rigaud intitulé : « L'éducation artistique et culturelle des citoyens : une cause nationale ».¹⁰ Les enseignements artistiques obligatoires, arts plastiques et éducation musicale, conservent leur distinction d'enseignements mais sont désormais englobés dans ce « nouveau concept » et se doivent, par cette aimable pression linguistique, si ce n'était déjà réalisé, d'avoir à se situer dans l'aire éducative et culturelle que désigne l'intitulé « Éducation artistique et culturelle ». Cette Éducation selon les termes de ce rapport, est dans l'école et hors l'école d'une manière indistincte afin que « les enfants puissent être initiés à l'art pendant le temps scolaire et hors temps scolaire, à l'école et en dehors de l'école (donc, entre autres, pendant le temps scolaire hors de l'école). Tout ce qui « déscolarise » l'image de l'art doit être recherché. »¹¹. En sachant que cette politique « d'éducation » doit être entendue « dans son acception la plus générale et la plus politique de « formation du citoyen », et qu'en particulier « l'excellence, but de la formation artistique supérieure spécialisée, ne saurait être le critère unique et général de l'éducation artistique »¹². En effet, cette politique, dont la finalité est la « formation du citoyen » en sachant que celle-ci implique la constitution du lien social, rend nécessaire « le développement des pratiques d'amateurs »¹³.

Entre « la formation artistique supérieure spécialisée » d'une part, et tout ce qui d'autre part « déscolarise l'image de l'art » tend à disparaître l'enseignement, tout au moins comme terme, au nom de l'éducation. « Les pratiques artistiques » prennent dans le langage le relais des « enseignements artistiques ». Désormais, dans la plupart des textes le terme *enseignement* est minoré ou porté absent, parce qu'englobé dans le concept général d'éducation. Ainsi était-il écrit, par exemple, dans le texte de présentation du colloque national pour l'adaptation scolaire et l'éducation spécialisée, *Art, École, Langage*, en 1992 : « Les pratiques artistiques, loin d'être de simples activités occupationnelles, loin de se limiter à solliciter les affects, peuvent permettre l'accès à la symbolisation et à la connaissance et donc à une meilleure structuration personnelle et sociale de l'individu. Elles peuvent aussi aider à relever le défi actuel de la formation et de l'insertion des jeunes en difficulté et des handicapés »¹⁴. On peut observer qu'une telle définition, dans un lieu institutionnel, pouvait répondre à ce que l'on entend usuellement par *enseignement*. N'est-il pas évident que dans ce courant à dominante éducative -dont ici il s'agit de prendre acte et non de formuler une critique- la

question de la didactique est pour le moins appelée à s'ajuster, sinon à se réinventer en fonction de cette donnée nouvelle qu'est l'approche non, ou moins, scolaire, de ce que l'on entend par enseignement de l'art et selon la localisation des circonstances de l'action, si l'on considère bien que la pédagogie et la didactique sont indissociablement mêlées ?

Cette évolution ne devrait pas surprendre l'enseignement des arts plastique. Si l'on se penche spécialement sur l'histoire récente de cet enseignement, depuis le début des années soixante-dix, on constate que celle-ci est déjà riche de péripéties et peut instruire quant à l'aspect inattendu de l'évolution des choses, des situations qui se créent, des modifications, des redistributions, des retournements selon les méandres de l'histoire. Se pencher sur cette histoire, d'une manière substantielle et critique, autrement que par la citation de quelques dates, aurait un intérêt formateur en faisant apparaître à travers les tensions et les conflits ce qu'étaient les enjeux et ce qui en a résulté sur les pratiques de l'enseignement et sur l'évolution de la discipline. Cette connaissance des lieux aurait pour avantage d'éviter de reproduire les mêmes choses en croyant les inventer et elle permettrait par une mise en perspective de mieux saisir et de mieux comprendre les questions d'aujourd'hui. Un examen, même très rapide et incomplet des vingt cinq dernières années paraît en effet susceptible d'apporter aux futurs enseignants, à travers des faits de divers ordres, les éléments indispensables pour une meilleure connaissance de l'état de la didactique de leur discipline, mais aussi pour une réflexion sur la didactique elle-même.

Ainsi, après avoir revendiqué, au début des années soixante dix, d'être les enseignants d'une *éducation plastique*, d'être des *éducateurs* (« éduquer par l'art »)¹⁵, c'est avec la même conviction que ces mêmes enseignants défendent dans la même décennie, mais quelques années plus tard, l'intitulé entre-temps devenu officiel, d' *enseignement des arts plastiques* (1972) ce qui n'était pourtant pas la même chose. L'écart de signification est si important que l'on peut se montrer perplexe devant la rapidité d'une telle évolution, qui apparaît même comme un changement d'orientation. Le nouvel intitulé pour l'enseignement secondaire, « enseignement *des arts plastiques* », répondait très exactement et très étroitement à la création universitaire, en 1969, de l'enseignement des arts plastiques, mais par ses termes mêmes (par l'absence du mot « *éducation* » au profit du mot « enseignement », par la présence du mot « art » qui était alors rejeté¹⁶), il ne semblait pas prendre en compte, les nouvelles aspirations du secondaire marquées par un fort engagement éducatif.

La volonté première des enseignants parmi les plus actifs au sortir des années soixante, ceux qui participaient à la vie disciplinaire, était *éducative*, avec un sens neuf et magique de ce mot libérateur, tout comme le mot *créativité*, parce que chacun éprouvait le besoin de s'émanciper le plus totalement d'une conception didactique desséchante qui était celle d'un enseignement académique composé d'exercices formels répétitifs s'adressant à un élève épistémique. L'« *éducation de la personne* », comme voie nouvelle, allait de pair, alors, avec le souci de sortir des modèles de l'art (antique, classique, académique...), mais aussi des modèles en général, afin d'ouvrir les élèves au monde et de les instruire avec une *clé du visible* qui était celle de *la plasticité*, du langage de la plasticité avec sa *grammaire* et sa *syntaxe* (langage scientiste, universel et intemporel)¹⁷. On voyait là une voie démocratique permettant de prendre en considération l'environnement tout entier du point de vue de la plasticité et non d'un point de vue artistique, *impressionniste, pollué par la subjectivité* (ainsi qu'on le disait alors). L'art officiel des musées n'était réservé, disait-on alors, qu'à une élite bourgeoise. C'est pour cette raison que, dans le combat des mots avec les enjeux qui leurs sont liés, dans une époque alors anti-art, *plastique* était alors voulu et *artistique* rejeté.

Un retournement brutal s'est effectué. Avant la fin de la décennie soixante dix il n'était plus question de revendiquer *l'éducation* mais à nouveau *d'enseigner*, avec toutefois une conscience nouvelle de la dimension éducative de l'enseignement. La rue, le « Prisunic », l'environnement sous toutes ses formes, la société de consommation, n'avaient plus l'exclusivité d'objets d'études ou de références

privilegiés. Un déplacement s'est effectué en direction d'un objet alors relativement nouveau : le *champ artistique contemporain*. Ce mouvement s'est amplifié au cours de la décennie quatre vingt et particulièrement après quatre vingt cinq où il a pris force sous l'impulsion de l'inspection. Aujourd'hui, au milieu de la décennie quatre vingt dix, la dynamique de la discipline est alimentée par une question qui situe la préoccupation artistique au cœur du travail qu'effectuent les enseignants

« *L'artistique* »¹⁸. La dimension réellement artistique de l'enseignement, dans sa pratique tout autant que dans ses contenus, pose un problème nouveau qui excède les contenus usuels en les élargissant au *comportement* de l'élève. Développer un *comportement artistique* chez l'élève par une pratique exploratoire, créative, favoriser les émergences, s'étonner de ce qui advient, être en état d'interrogation, acquérir des références et tenter de donner sens, de situer ce qui est fait, tout autant qu'une attitude critique propre à la relation à l'art, développe une attitude d'accueil. S'ouvrir à l'autre qu'est l'art, à *l'étrangeté des oeuvres* et non rejeter a priori ce que l'on ne connaît pas, c'est du même coup s'ouvrir à l'autre comme citoyen. Ainsi le terrain artistique, par le moyen d'une pratique¹⁹ artistique, qui pose toujours la question du statut de ce qui advient et qui surprend (cette *chose faite : quelle valeur ? quel sens ?*), se propose comme un lieu particulièrement favorable quant à la question de l'altérité par le travail sur l'autre, et par-là constitue « *l'antidote des déterminisme qui pèsent sur la vie sociale* »²⁰.

Une didactique se référant à l'art contemporain a commencé à s'inventer en arts plastiques dès la seconde moitié de la décennie soixante dix²¹. On peut noter curieusement, s'agissant de didactique, que les textes inauguraux de la création de « *L'action culturelle en milieu scolaire* » en 1977 mentionnent qu'« *il faut inventer une pédagogie, une didactique de l'art contemporain* »²². Cette didactique a commencé à intégrer fortement une ouverture aux réalités extérieures, puis progressivement à l'art tel qu'il se créait, au monde contemporain, et a contribué par ses moyens spécifiques, sans passéisme²³, à l'évolution générale marquée par un souci éducatif nouveau qui est celui de la solidarité « *reliant chacun* » au sein d'une société avec « *la possibilité effective de s'exprimer et de créer* » afin de « *comprendre le monde pour pouvoir éventuellement contribuer à sa transformation* »²⁴.

On peut remarquer que depuis les années soixante dix, l'évolution interne des arts plastiques s'est effectuée d'une manière étroite avec le courant évolutif externe à l'enseignement, celui de la politique culturelle. N'était-il évident qu'avec les préoccupations issues d'une société en transformation, avec la tendance de nouvelles formes d'éducation étendues à l'extrascolaire, au sein desquelles la culture artistique joue un rôle prédominant, les contenus des arts plastique et leur didactique, peu évolutifs jusqu'à la fin des années soixante seraient appelés à une importante remise en question ?

Mesurons la distance prise aujourd'hui par rapport à l'enseignement du « *dessin et arts plastiques* »²⁵ qui était exclusivement centré sur des contenus formels avec une didactique fortement mobilisée par des exercices graphiques dont la visée était essentiellement l'acquisition de savoir-faire techniques (*Le point, la ligne, le trait...*)²⁶.

Le devenir de l'enseignement des arts plastiques est aujourd'hui lié dans l'institution scolaire aux nouveaux enseignements artistiques qui se sont créés à partir de l'année quatre vingt trois. Selon l'aspiration qui s'était faite jour au Colloque d'Amiens²⁷, une ouverture à l'art vivant dans ses formes diverses de création s'est effectuée. Il a été créé des enseignements de théâtre et expression dramatique, de cinéma et audiovisuel, et d'histoire des arts, auxquels il faut ajouter de nombreux autres domaines ou secteurs artistiques sous la forme d'activités d'ateliers²⁸. Les arts plastiques sont

désormais à situer dans un ensemble diversifié de formes d'art. Dans cet ensemble devenu complexe, les arts qui sont offerts obéissent à des modalités différentes lorsqu'il s'agit des arts plastiques et de la musique ou des nouveaux enseignements (selon qu'ils sont obligatoires ou non, assurés par des enseignants spécialistes ou non, et en partenariat obligé ou non, et dans le cadre d'un enseignement ou d'un atelier...). Il n'est pas exclu que de nouveaux domaines artistiques soient encore créés, poursuivant ainsi la politique de « *diversification* »²⁹. Cet accroissement de l'offre d'enseignements artistiques n'est probablement pas sans conséquence sur les enseignements institués de longue date : arts plastiques et éducation musicale tout autant que pour les nouveaux enseignements, théâtre, cinéma, auxquels est venue récemment s'ajouter l'histoire des arts, surtout si de nouvelles créations ont encore lieu. Sans nul doute *les arts plastiques auront à se réajuster par rapport aux autres enseignements artistiques* selon une pression allant dans le sens des nouveaux enseignements (déjà l'élaboration des programmes du lycée a commencé à le montrer et en a bien montré aussi la difficulté³⁰). En effet, cette coexistence qui s'est accrue progressivement au cours d'une décennie crée une situation nouvelle, tant du point de vue structurel (complexité), que du point de vue du statut de chacun des enseignements artistiques. Ce qui apparaît à travers ce développement est une politique de l'offre dont la diversité s'adresse à une autre diversité que sont les élèves. On perçoit bien la tendance qui modifie une situation antérieure, celle d'une institution de disciplines académiques (arts plastiques, musique) avec enseignants recrutés par concours nationaux et corps d'inspection. Mieux solliciter le public scolaire d'aujourd'hui par une offre accrue d'enseignements artistiques conçus en partenariat plus légèrement institués (sans enseignants spécialisés, ni corps d'inspection propre) constitue une nouvelle donne par laquelle se réalise une ouverture en direction du « *non-scolaire* » (« *déscolariser* » les enseignements artistiques, selon le rapport Rigaud) ; tendance forte au-delà du seul lycée car, outre la participation du ministère de la Culture, se profile celle, de plus en plus dominante, des collectivités en mesure d'exercer une présence plus largement assurée que ne peut le faire le ministère de la Culture. La nouvelle structuration qui s'accomplit obéit à la dynamique de développement culturel en faveur des scolaires selon une priorité à finalité sociale qui excède la notion même de public et s'étend à la population entière : « *on ne peut plus se contenter d'approches de la politique culturelle qui ne tiendraient pas, par quelque côté, à concerner l'ensemble de la population* »³¹. Sans nul doute la structuration en cours depuis plus d'une décennie n'a pas encore atteint son point d'équilibre. La situation actuellement hybride dans la conception des enseignements artistique évoluera encore et d'autant que de nouvelles idées suivent leur chemin, telle, par exemple, celle des *rythmes scolaires*. Ce que deviendront les expérimentations en cours, ce qu'elles permettront de construire, il n'est évidemment pas question de le prédire ici, toutefois ce qui apparaît fortement c'est l'idée de donner un espace temporel différent aux pratiques culturelles. On ne peut oublier les critiques répétées, de l'extérieur aussi bien que de provenance interne, à l'adresse de l'enseignement des arts plastiques qui s'exerce dans un cadre temporel (l'heure de cours) et spatial (la salle de classe) d'héritage napoléonien. Nul ne cherche à savoir ce qu'il en est de la didactique inventée dans ce cadre depuis le début de la décennie soixante dix, la question n'est plus là, ce qui se joue paraît désormais ailleurs que nous nous proposons de formuler ainsi: *pédagogie de l'exercice /pédagogie du projet*. L'heure hebdomadaire contraint à l'invention d'une *didactique d'exercice* (non sans succès), alors que l'espérance d'autres types d'espaces, tels que l'ont montré les ateliers, se prête à une idée qui connaît un grand succès et qui ne se discute plus : les pratiques artistiques. Celles-ci, dans l'esprit de nombreuses personnes, et non sans raison, sont liées à l'idée d'atelier et de pédagogie de projet avec une relation forte au milieu artistique par la présence d'artistes³². Face à ce courant il est difficile de faire entendre, car cela devient une affaire de spécialiste, que dans le cadre de l'heure hebdomadaire il est possible de faire *pratiquer* et surtout de faire apprendre, d'une manière, économique, novatrice dans un sens artistique et sans exception pour tous les élèves.

Le développement d'un *comportement artistique* chez les élèves avec l'enjeu social qu'il représente devrait être l'objet d'un travail en didactique chez tous les enseignants en poste, mais aussi en formation. En effet, la question est difficile, elle implique, s'il y a réellement un *enseignement* et non seulement des *activités* proposées, qu'il faut être capable d'évaluer ce qui est enseigné sauf à poursuivre un fantasme (coûteux si rien n'est appris). Or, le travail sur « *l'artistique* » ne se formalise pas aisément, autrement dit ne se formule pas dans une didactique construite mais se recherche dans une didactique toujours en construction. Comment en effet développer un comportement artistique chez l'élève si l'enseignement lui-même n'est pas de nature artistique, si la pédagogie et la didactique liées ne relèvent pas *d'une invention, d'un art de l'enseignement*, et ce d'autant dans une discipline artistique ? En ce sens, l'évaluation, dans la conception didactique, doit être particulièrement travaillée

car elle constituera le discriminant nécessaire au sein de la cacophonie future (et déjà actuelle) des offres de formation, dans une situation où s'atténuera probablement encore la distinction entre scolaire et extrascolaire ou entre enseignement et activité. Tout en permettant de guider l'enseignement donné, de l'ajuster en permanence et donc de mieux en assurer la qualité, elle offrira une garantie aux parties prenantes, avec le souci toutefois que sa conception ne s'érige pas en dispositif normatif paradoxal pour un enseignement artistique, allant ainsi à l'encontre de la finalité énoncée.

Voilà le défi d'un enseignement rénové qui correspond à son temps, qui correspond à la demande culturelle sociale, mais avec des exigences fermes, dans le cadre de programmes et avec un souci d'évaluation. C'est ce qui distingue cet enseignement, et le distinguera, de situations autres dans lesquelles *l'activité*³³, l'activité seule, subsume l'ensemble des questions. Ce principe d'activité n'est-il pas celui que l'on retrouve dans la plupart des ateliers de toutes natures avec les pratiques artistiques, et en général de la plupart des actions conduites dans le domaine de l'extrascolaire ? Ces actions, aussi intéressantes et porteuses d'évolutions soient-elles, relèvent pour l'instant d'un volontarisme de développement culturel mais n'ont jamais été évaluées qualitativement (de même que les PAE autrefois). Le seul mode d'évaluation, lorsqu'il existe, relève d'un cahier des charges, ce qui ne répond pas à la question de l'évaluation selon la garantie qu'exige toute grande action d'envergure avec les moyens qui lui sont consacrés, ce qu'est précisément l'action d'éducation qui s'adresse à toute la jeunesse d'un pays.

Le devenir de l'enseignement des arts plastiques reste ouvert, la didactique, qui n'est pas une et une fois construite pour toutes, évoluera, c'est à dire travaillera les questions qui se poseront et s'inventera selon des circonstances nouvelles. Cependant pour que ce travail s'effectue d'une manière éclairée il apparaît nécessaire aujourd'hui que la formation des enseignants inclue l'histoire, tout au moins récente (depuis les années soixante), de l'évolution de la discipline dans laquelle ils entrent, autrement que par quelques dates, mais aussi plus largement les conditions de cette évolution avec une connaissance de l'histoire du développement culturel qui déborde l'institution scolaire.

Notes



1 - Charles HUMMEL, *L'éducation demain*, conclusion d'une étude réalisée pour la conférence internationale sur l'éducation qui s'est tenue à Genève en 1975, Le Courrier de l'UNESCO, mars 1978.

L'étude est publiée sous le titre : *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*, Presses universitaires de France, Paris 1977.

2 - *Localisme* n'est pas à entendre ici au sens du terroir, il s'agit d'une distinction avec le général ou l'universel (sans toutefois qu'il y ait récusation de ces dimensions, là n'est pas la question).

3 - *Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3e- pratiques et effets*- INRP, collection rapports de recherches 1990, n°5.

4 - Un effort est fait dans les nouveaux programmes pour introduire la tridimensionnalité mais on peut observer tout de même la disproportion en importance par rapport à la bidimensionnalité.

5 - Laurence CORNU, Alain VERGNIoux, *La didactique en question*, Hachette Education, 1992.

6 - Rapport de Jacques RIGAUD, *Pour une refondation de la politique culturelle*, La documentation Française, 1996 - page 142.

7 - Les activités ne donnent pas lieu à une notation ou à une évaluation formative. L'évaluation qui est faite, lorsqu'elle l'est, porte sur le respect du cahier des charges de la situation considérée.

8 - Bulletin officiel de l'éducation nationale, BOEN n°38, 20 octobre 1994.

9 - C'est ainsi qu'a été qualifiée de nouveau concept *L'éducation artistique et culturelle*, mais s'agit-il à proprement parler d'un concept ?

10 - Rapport de Jacques RIGAUD, page 132.

11 - id. page 140.

12 - id. page 132.

13 - id. page 142.

14 - Colloque national du CNEFASES, *Art, École, Langage*, (Centre national d'étude et de formation pour l'adaptation scolaire et l'éducation spécialisée) Beaumont/Oise, 16,17,18,19 juin 1992.

15 - Thème apparu par Herbert READ dès les années cinquante et Malcom ROSS dans les années soixante et revendiqué lors du Colloque d'Amiens en mars 1968.

16 - La période, du point de vue artistique en était à l'ami-art (l'Art étant, selon l'idéologie de l'époque réputé « bourgeois »).

17 - En oubliant toutefois que cette position ressortait elle aussi d'un modèle artistique qui était globalement celui du Bauhaus, plus précisément des retombées des théories de Kandinsky.

18 - Colloque de Saint-Denis, 23-24 mars 1994, sur l'initiative de l'inspection pédagogique d'arts plastiques et du rectorat: *L'artistique - Arts plastiques, Art et enseignement*, en cours de publication

19 - « Pratique artistique » n'est pas ici à confondre avec les « Pratiques artistiques ». « Pratique » est à entendre au sens de *praxis*, dans le cadre d'une démarche à visée critique, celle d'un enseignement (ou du travail poursuivi que fait un artiste) et non au sens de pratiquer seulement une « activité ».

20 - *La Création d'une mission d'action culturelle en milieu scolaire »* *Courrier* de l'éducation n°46 du 28 février 1977.

21 - Dont l'une des formes est l'enseignement dit «*en proposition* ».

22 - Id. *Courrier* de l'éducation. Un chapitre s'intitule « *Vers une didactique de l'art contemporain* » dans lequel il est écrit: « ...il faut inventer une pédagogie, une didactique de l'art contemporain qui puisse réduire la part de l'incompréhension ».

23 - L'occasion est à saisir ici de dire que la constitution du tissu social ne s'effectue pas exclusivement par une voie « patrimoniale ».

24 - Id. *Courrier* de l'éducation n°46.

25 - Ancienne appellation de la discipline, jusqu'en 1972.

26 - Il ne s'agit que d'un exemple. Dans les années soixante, et même après, un certain nombre d'exercices graphiques ou décoratifs ont connu une très grande faveur. Le modèle en a été divulgué par les publications de la maison d'édition *Dessain et Tolra* (qui précisément a publié des ouvrages pédagogiques sur *Le point, la ligne, le trait*). On peut y retrouver l'influence du Bauhaus (mais sans la dimension artistique qui a été celle du Bauhaus).

27 - Colloque d'Amiens : Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique. *Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du Colloque d'Amiens, Mars 1968*, Paris Dunod 1969.

28 - Douze types d'ateliers pour le collège, seize avec l'école : arts plastiques, arts appliqués, architecture, cinéma et audiovisuel, théâtre et expression dramatique, musique, danse, photo, cirque, patrimoine, écriture, paysage, marionnettes, archéologie, environnement... (et divers intitulés inventés dans les académies).

29 - A partir de 1982, au ministère de l'Éducation nationale, en collaboration avec la Culture, sous l'impulsion de la *Mission des enseignements artistiques* s'est définie une politique selon trois priorités : *assurer* les enseignements obligatoires, les *renover*, les *diversifier*.

30 - Il s'agit là d'une contradiction actuelle : d'une part la dynamique de diversification avec la diversité qu'elle implique dans l'approche des arts, dans les démarches et les didactiques spécifiques et d'autre part l'exigence manifestée par le CNP (Commission nationale des programmes) d'une sorte d'alignement dans la conception des programmes ; la différence réelle entre les enseignements artistiques, contenus, pédagogie, didactique, semble être, assez largement sous-estimée.

31 - Rapport de Jacques Rigaud, p. 41

32 - Que ce soit réalisable, et pour tous les élèves, est une autre question, et il reste aussi à savoir ce que l'on entend par « artiste ».

33 - Activité : faire quelque chose. Aussi intéressant que ce soit, il s'agit d'une condition nécessaire mais non suffisante pour qu'il y ait enseignement.