

DIRE SON CHEMIN DE PRATICIEN ?

Magali Chanteux

Rien de plus simple en apparence que de raconter son itinéraire. Mais s'agit-il de décrire la voie qui a permis d'aller d'un point à un autre en suivant les accidents du terrain ? S'agit-il d'évoquer le parcours lui-même, le déplacement accompli ? Ou bien faut-il indiquer la conduite à tenir pour arriver à un but ? (1)

Puisant dans la mémoire, travaillant sur des repères à peine lisibles, restituant des résonances, le récit d'un cheminement est fiction dès lors qu'il n'est pas fondé sur des outils précis d'observation. Le chemin décrit ne peut qu'être inventé, re-composé.

Michael Huberman, parlant de la notion de "cycles de vie", constate "le phénomène de reconstruction de sa propre histoire", "la tendance, chez un répondant, à réinventer sa propre histoire et même à la réinventer différemment pour différents interviewers. Et non seulement à la réinventer, mais à la rendre plus linéaire, plus cohérente, plus "cousue", alors que le caractère imprévisible, décousu, voire contradictoire de nos propres biographies nous paraît, avec le recul, une évidence. D'où le danger de tracer un itinéraire intellectuel dont la cohérence n'est que fabrication *a posteriori*." (2)

Il ne s'agit pas ici d'une biographie ; interviewer et interviewé sont une seule et même personne ; la construction de ce cheminement comme interrogation de sa pratique s'inscrit davantage dans la subjectivité que dans la description objective du parcours.

Retracer son chemin de praticien, c'est le construire. C'est, dans un ensemble de données hétérogènes, en retenir quelques-unes et les transformer en faits, en chercher les liaisons. C'est présenter aujourd'hui

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 30, 1993

d'hui comme évidence ce qui, hier, était questions, essais, hésitations. C'est tout à la fois chercher à voir où s'est produit le sens, et ce qu'il a produit.

La proposition qui nous est faite d'indiquer notre itinéraire, exige pourtant cette "fabrication" a posteriori, ce regard en arrière dont Orphée ainsi que la femme de Lot montrent les dangers.

Histoire individuelle et histoire collective

La difficulté, ici, n'est pas de retracer, ni de décrire ce chemin, mais de se tenir à distance du récit qui l'invente.

Il n'y a pas, de mon point de vue, d'itinéraire de praticien "hors du monde" ; je ne perçois pas de coupure nette entre l'itinéraire de vie, l'itinéraire professionnel et la quête intellectuelle.

En cela, l'exercice me semble périlleux qui consiste à chercher dans la trame complexe et confuse d'une trentaine d'années de déambulation interrogative, le fil qui permettra de désigner – chemin parmi d'autres – le parcours que l'on croit avoir suivi, alors que se mêlent l'inattendu, les hasards, les rencontres, les événements, et qu'interfèrent aventure personnelle, histoire individuelle et histoire collective.

Le terme de "praticien" me servira de Fil d'Ariane, en m'obligeant à désigner un espace à cette déambulation : l'enseignement des arts plastiques : ni territoire défini, ni lieu cerné, sans topologie, sans nomenclature, mais "espace". Espace à agir.

Le poids du mot "praticien", en arts plastiques, est sans doute déterminant et renvoie autant à une forme d'action comme action-réflexion, qu'à une forme d'engagement critique dans l'action. Le fil conducteur de ce qui peut m'apparaître, aujourd'hui, comme "mon" chemin de praticien est cette action engagée et critique dans l'enseignement des arts plastiques. Et c'est bien "dans l'enseignement des arts plastiques" et non dans les arts plastiques en général car, dès ma seconde année d'enseignement et malgré les difficultés (ou peut-être à cause d'elles), ma décision était prise d'enseigner. À la fois pleinement assumé et aux limites de la conscience, ce choix délibéré, dû aux interférences entre l'histoire personnelle et l'histoire collective, n'avait rien d'évident, alors que, comme pour beaucoup de mes camarades de formation, le but, le vrai but, pendant les années d'étude, était la peinture, la pratique d'un "art".

Quelques mots en forme de curriculum vitae permettront de ne plus revenir sur "l'histoire personnelle", mais de la resituer dans un contexte général qui est tout autant – sinon davantage – inducteur du chemin parcouru.

Le cursus d'études suivi (1960-1964) (3), préparait exclusivement au "Professorat de Dessin et Arts plastiques" et à l'enseignement de cette discipline dans les lycées et collèges (1964-1972). En 1972, je suis nommée au CNPPTM (4) pour y assurer, avec trois autres collègues, un enseignement des Arts plastiques et d'Histoire des arts, dans le cadre de la formation des professeurs en EMT. À partir de 1982, un détachement à mi-temps à l'INRP, au département des Didactiques des disciplines et enseignements généraux, m'offre l'opportunité de travailler dans une équipe et de participer à une recherche pluridisciplinaire : "Articulation École-Collège". Dès lors, les activités de recherche et de formation continue auprès des enseignants d'Arts plastiques prennent peu à peu le pas sur celles d'enseignement sans les interrompre complètement. À la rentrée scolaire 1987, ma nomination comme IPR (5) vient infléchir encore une fois le parcours.

Professeur d'arts plastiques : une pratique

Cette présentation un peu plate et qui ne rend compte que du caractère "administratif" du parcours, d'une nomination à l'autre, a l'avantage de désigner trois moments dans l'itinéraire qui correspondent à des actions étroitement liées dans la pratique d'enseignement : enseigner, chercher, évaluer. L'itinéraire suivi met l'accent, tour à tour, sur l'une des trois sans que ne cesse une question centrale, permanente, pivot de l'action et des options prises : un enseignement fertile des arts plastiques à tous les élèves.

Derrière cette préoccupation banale, les questions se bousculent : quoi enseigner ? pourquoi ? comment ? comment enseigner les arts plastiques sans réduire leur dimension artistique ? comment en faciliter l'accès à tous les élèves ? comment suturer la coupure entre l'enseignement à l'École et la réalité du champ artistique, de la production artistique contemporaine ?

Ces questions ne sont pas apparues d'emblée. La formation reçue pour devenir "Professeur de Dessin et Arts plastiques" donnait au

départ une maîtrise suffisante des différents savoirs pour permettre de reproduire et de faire reproduire aisément ce que l'on avait appris.

L'année de stage permettait de se construire une image de la réalité, mais seulement une image : aplanie et lisse. La première année d'enseignement en "vraie grandeur" était à peine suffisante pour trouver sa propre distance et faire face aux difficultés et aux plaisirs rencontrés quotidiennement avec environ 800 élèves (6). L'isolement de fait dans lequel débute un professeur d'arts plastiques, toujours seul de sa discipline dans un établissement, est à la fois propice et astreignant. La réflexion est solitaire, les expériences ne sont pas échangées, les initiatives ne sont pas discutées, la mise à distance indispensable pour analyser sa propre pratique est d'autant plus difficile qu'elle est à construire dans un contexte où les activités artistiques sont perçues comme des activités de loisir, sur lesquelles chacun a son opinion, et dont chacun peut se mêler, porteur d'un point de vue qui exclut l'enseignement. L'essentiel des deux premières années a été, pour moi, de "garder le cap", d'observer, d'analyser, d'essayer de comprendre ce que font les élèves, ce qui leur est utile, ce qu'ils peuvent comprendre et atteindre dans le cadre très concret de la classe (avec ses limites de temps, d'espace, ses données matérielles) et face à des exigences qui leur sont extérieures voire étrangères.

Le fait de ne voir qu'un petit nombre d'élèves réussir à atteindre le "niveau" de dessin attendu et le renvoi convenu et couramment accepté de cet état de fait, à l'hypothèse des "dons", ont servi de révélateur au questionnement pressant que ces premières expériences suscitaient quant à l'enseignement des arts plastiques et de ses rapports avec l'apprentissage du dessin, au collège et au lycée.

Les questions une fois surgies, vives, exigeantes, il ne m'était pas possible de faire comme si elles n'étaient pas là ; impossible de les taire, de les oublier, impossible aussi de les traiter une par une, de les régler en les transformant en méthode, comme se présentaient alors la plupart des écrits sur l'enseignement du dessin et des arts plastiques.

Mais cette inquiétude active s'est trouvée être un bon compagnon de route : comment "traverser" ce laps de temps (1963-1993), sans remises en question alors même que toutes les structures de l'espace social se transformaient, que les données culturelles changeaient, que la discipline d'enseignement elle-même était nouvelle ? Et comment "visiter" des lieux d'action aussi différents que l'enseignement en collège, l'enseignement en lycée, l'enseignement à des futurs professeurs,

la recherche, la formation continue, l'inspection, sans modifier sa pratique et sans en être soi-même modifiée ?

Le contexte général d'une part, l'entêtement de mon questionnement d'autre part, sont les facteurs déterminants dans l'évolution de ma pratique quant à l'enseignement des arts plastiques. Les grandes lignes de cette évolution sont lisibles dans le parcours professionnel et il me paraît important de marquer qu'elle n'est ni hors du temps, ni hors de l'espace dans lesquels elle s'inscrit.

Bien que singulière, elle n'est certainement pas unique.

Institutrice : du quotidien au questionnement

Si le cadre de cette évolution de la pratique montre bien qu'elle était inévitable, le cheminement et les étapes n'en sont pas pour autant précisés.

La volonté d'aider le plus grand nombre possible d'élèves à réussir et l'inadéquation des exigences des programmes et des possibilités des élèves, m'ont amenée, au départ, à cerner ce sur quoi je pouvais agir. Je ne pouvais changer les attentes institutionnelles, pas plus que transformer d'un coup de baguette magique les élèves, mais je pouvais modifier ma propre pratique d'enseignement, faire des expériences, observer les effets : varier les temps de travail, varier les formats, varier les outils, laisser plus de place à l'initiative des élèves. Il s'agissait, en quelque sorte, d'un tâtonnement sans véritable hypothèse ; ces essais permettaient de dégager des observations et de faire des constats, mais ne se fondaient sur aucun support théorique et ne se confrontaient à aucun appareil critique. Avec une certaine naïveté, je cherchais ces outils critiques dans les ouvrages existants sur la pédagogie du dessin et dans les textes sur l'éducation artistique. S'appuyer sur ces lectures s'est vite révélé infructueux quant à la discipline d'enseignement : les ouvrages disponibles relevaient davantage de la méthode d'apprentissage du dessin ou traitaient du rôle indispensable de l'éducation artistique dans l'épanouissement de l'élève, enfant ou adolescent. J'y trouvais peu d'éléments d'analyse, peu d'outils d'observation, peu de pistes quant à l'enseignement des arts plastiques tel que le travail auprès des élèves permettait de le réfléchir. L'intérêt des élèves, leur dynamisme, leur curiosité m'incitaient à chercher des modalités d'enseignement que je n'avais pas les

moyens d'inventer seule et pour lesquelles les ouvrages techniques ne m'étaient d'aucun secours.

L'aporie dans laquelle je me trouvais a été salutaire et m'a obligée à chercher ailleurs que dans les écrits portant sur l'apprentissage du dessin et l'éducation artistique. En tenant compte de mes conditions matérielles (temps, trajets, charges) la lecture restait le lieu privilégié où chercher des appuis, peut-être des réponses, et je pratiquais alors une forme de lecture désordonnée et boulimique, lisant dans la même période (7) des écrits d'artistes (les lettres de Van Gogh), des textes sur l'art (Francastel), des textes sur l'éducation et la pédagogie (Maria Montessori ; Pestalozzi) et reprenant des ouvrages lus pendant les 3 années de formation (Bachelard) (8). À première vue, il n'y avait aucune méthode dans ma façon de lire, de dévorer de l'écrit et cependant le caractère hétéroclite de ces lectures m'a apporté les premières pistes de réflexion. Il n'était pourtant guère possible, à ce moment-là (1965-1967), d'établir un lien entre ces textes et les exigences de l'enseignement artistique dans les collèges d'enseignement secondaire. Mais les germes des modifications les plus fortes dans ma pratique d'enseignement se sont trouvés dans la lecture.

Les effets dans la classe étaient perceptibles. Une certaine forme d'effervescence et beaucoup de travail de préparation permettaient de pratiquer ce qui pouvait être une pédagogie de l'étonnement et d'aider les élèves à obtenir de "bons résultats". Mais les questions restaient posées, de plus en plus aiguës, car le caractère artificiel des situations que je mettais en place ne m'échappait pas : l'élève tout actif qu'il fût, n'y était pas acteur.

De plus, l'écart entre ce qui devait être enseigné et ce qui émergeait dans les pratiques artistiques contemporaines faisait effet de miroir et me renvoyait mes interrogations sur la part du mot art dans l'enseignement que j'avais choisi d'assurer.

Un cadre nouveau pour la réflexion pédagogique

Les modifications apportées par les retombées du Colloque d'Amiens et par celles des événements de Mai 68 ont été déterminantes pour les enseignements artistiques : une certaine ouverture, l'introduction de méthodes dites de "créativité", des initiatives plus

grandes de la part des enseignants, des échanges, l'inscription de la formation à l'université, des phrases martelées, des idées nouvelles qui subitement apparaissaient comme des évidences. Tout cela associé à des structures pédagogiques différentes (dédoublément des classes de 6e et de 5e) a favorisé à la fois la remise en question de l'éducation artistique telle qu'elle existait et la prise de conscience de ce que pouvait devenir l'enseignement des arts plastiques.

La création des arts plastiques comme discipline d'enseignement général a vu le jour dans un climat de dynamisme contagieux lié sans doute à l'existence institutionnelle d'un cursus universitaire (9), mais aussi à des interrogations nouvelles, à des expériences tous azimuts pour la plupart nettement marquées par les recherches sur la créativité que les ouvrages de A. Beaudot (10) contribuaient à faire connaître, et dans lesquelles le lien avec la production artistique semblait plus visible.

Une étape dans l'évolution de ma pratique d'enseignement est induite par ma nomination au CNPTM (1972).

Tout est à reprendre : je n'ai plus à travailler avec des élèves mais avec des étudiants, de jeunes adultes ; les objectifs de leur formation sont précis tout comme la part accordée à la formation artistique. Les contenus d'enseignement sont assez éloignés du caractère transversal des arts plastiques tels qu'ils se définissent peu à peu dans le cadre universitaire. Mais nous sommes quatre professeurs chargés de cet enseignement, quatre enseignants dont les origines, les formations et les parcours sont entièrement différents et cette confrontation de pratiques va faciliter, d'une part la mise à jour de ma propre pratique et, d'autre part, l'ajustement progressif des contenus d'enseignement à la nouvelle définition des arts plastiques et d'en faire éprouver par les étudiants la dimension artistique.

Dans l'itinéraire suivi, la rencontre avec d'autres enseignants, la discussion, la possibilité d'assister à leurs cours, de travailler en petits groupes me paraît aujourd'hui décisive. La participation à un jury d'examen m'a permis de rencontrer d'autres collègues enseignant à des niveaux et en des lieux différents et en particulier de connaître le travail conduit par Gilbert Pélissier qui, dès le début des années 70, mettait en place d'autres situations d'enseignement, plus centrées sur l'élève, sur le groupe, s'appuyant sur les motivations, l'autonomie et favorisant les échanges entre élèves (11).

Remettant en question les méthodes expositives dans l'enseignement des arts plastiques, Gilbert Pélissier inventait des situations de cours plus interrogatives, mettant l'élève à même d'apporter, non pas la réponse attendue ni même une "réponse", mais une production dans laquelle se construisaient à la fois la compréhension de la question et la réponse singulière, la compréhension des enjeux et leur mise en jeu dans une relation très étroite avec la production artistique. Conseiller pédagogique et enseignant à l'UER d'Arts plastiques, il propose aux stagiaires des pistes de réflexion et des lectures que je travaille parallèlement à la fois à mon enseignement au CNPTM et à ma participation active à la Société des professeurs d'arts plastiques (1972-1977), à un moment fort intéressant de définition de la discipline d'enseignement. Le travail sur les données concrètes des structures d'enseignement (horaires, locaux, moyens...), sur la description du corps enseignant (formation d'origine, statut, âge...) et sur les pratiques d'enseignement, m'a amenée à m'interroger sur la méthodologie de ce type d'analyse, le recueil de données et à me pencher sur l'histoire de l'enseignement du dessin puis des arts plastiques. La publication régulière d'un bulletin de liaison est l'un des objectifs de travail et le groupe rassemble des professeurs d'arts plastiques de la région parisienne tous motivés, bénévoles et engagés dans des pratiques d'enseignement assez nouvelles.

La conjonction de ces différents lieux d'action et de réflexion est d'un apport considérable et constitue comme un temps de formation d'une grande densité. Mon choix de lectures est mieux maîtrisé, plus sélectif, tout en gardant trois axes (que d'ailleurs je conserverai tout au long de mon parcours et encore aujourd'hui) : écrits d'artistes et écrits sur l'art ; écrits sur l'enseignement, la formation, l'éducation ; essais (12). Le mode de lecture lui-même évolue dans un sens plus critique. Il n'est pas possible, dans le cadre qui m'est ici proposé, de citer tous les ouvrages lus au cours de cette période et, même en me limitant au champ des Sciences de l'éducation, il est bien difficile d'en citer un plutôt que l'autre. Pourtant quelques ouvrages ont trouvé des échos plus sonores car ils apportaient des éléments de réponse aux questions toujours vivaces d'une pédagogie de la réussite, d'un enseignement s'adressant à tous les élèves : *Pygmalion in the classroom* (Rosenthal et Jacobson) ; *Freedom to learn* (Rogers) ; *Faire des adultes* (Osterrieth) ; *Kleine pädagogische Schriften* (Froebel) ; *L'éducation nouvelle* (Cousinet) ; *Du savoir et des hommes, contribution à l'analyse de l'in-*

tention d'instruire (Hameline) ; *L'école active expérimentale* (Fabre) ; *Où vont les pédagogies non directives* (Snyders) ; *La formation des adultes* (Goguelin).

L'incidence de ces lectures dans ma pratique d'enseignement est manifeste en ce qu'elle modifie la compréhension que je pouvais avoir de la situation d'enseignement et de la part réciproque entre enseigner et faire apprendre. Ce n'est pas seulement en terme de connaissances acquises et accrues que ces lectures jouent un rôle mais surtout en ce qu'elles contribuent à modifier le regard porté sur "l'apprenant" et à diminuer l'aveuglement spontané de "l'enseignant", l'illusion pédagogique.

Pendant cette même période, des opportunités de travailler avec des élèves d'école primaire d'une part, et à la formation des PEGC bivalents (13) d'autre part, se présentent et je les accepte : elles me donnent l'occasion de trouver d'autres modalités, d'autres situations, de continuer à multiplier les expériences.

À ce moment de mon parcours, je ne peux plus parler d'évolution de la pratique, mais de pratique évolutive et sous peine de dispersion, un temps d'arrêt et de critique m'a alors paru indispensable. L'UER de Sciences de l'éducation à Paris V propose un cursus d'études de la licence au 3e cycle, qui m'a semblé correspondre d'une part à une forme de mise en perspective des connaissances et d'autre part, à l'articulation des expériences avec les savoirs théoriques, et répondre à la nécessité d'analyse critique qu'avait induite la multiplicité des expérimentations un peu désordonnées de cette période de mon parcours.

Volontairement, je suis le plus possible d'unités d'enseignement compatibles avec mon emploi du temps et susceptibles de m'aider à poursuivre mon parcours personnel.

La rencontre avec les professeurs chargés des différentes unités de valeurs est prépondérante et je dois beaucoup de mon cheminement à Janine Filloux, Frédéric François, Gabriel Langouët, Éric Plaisance, Georges Snyders et plus particulièrement encore à Max Lumbroso. Les cours qu'ils dispensent sont un exemple vivant de pédagogie de la réussite. Tout au long de ce cursus, l'importance accordée à la méthodologie dans chacune des disciplines enseignées est très formatrice et la diversité des unités de valeurs favorise pour moi à la fois la découverte de nouveaux axes de réflexion (Linguistique ; Sociologie de l'éducation) et la remise en question de mes propres connais-

sances. Dans la confrontation à des savoirs "scientifiques", je mets à l'épreuve la compréhension que j'avais de l'éducation et de l'enseignement. Les apports que constituent les cours, les lectures et les échanges, m'aident à replacer l'enseignement des arts plastiques dans l'ensemble éducatif, à voir les limites des analyses séparant et isolant les arts plastiques sous prétexte de leurs spécificités, à mieux comprendre le poids des représentations, à prendre conscience des miennes. Malgré une apparente contradiction, l'effort d'articulation constant entre les savoirs élaborés à un niveau général en Sciences de l'éducation, et ce que je croyais spécifique dans l'enseignement des arts plastiques, m'a obligée à préciser mes propres connaissances en arts plastiques, pointer les contenus prioritaires, repérer les impasses. C'est justement dans cet aspect-là de la confrontation que, d'une part, se révèlent les risques d'une utilisation hâtive, systématique et non critique des apports des Sciences de l'éducation dans l'enseignement des arts plastiques (comme ce fut le cas par exemple pour les objectifs pédagogiques ; l'évaluation ou plus récemment pour la "situation-problème") et, d'autre part, ressort le véritable enjeu de cette discipline : l'artistique.

L'intérêt de ces années d'études ne peut être résumé en quelques mots. La multiplicité des points de vue sur l'enseignement, que les cursus de licence et maîtrise puis le DEA permettent de comprendre, représente pour moi une forme de gain de liberté. Psychopédagogie, psychanalyse de l'éducation, histoire de l'éducation, philosophie de l'éducation, méthodologie de la recherche, statistiques, docimologie, pour ne citer que quelques approches, apportent chacune un éclairage différent sur l'éducation qui, loin de compliquer l'acte d'enseignement, le rend plus serein.

Les lectures proposées dans le cadre de chaque U.V. engagent à une réflexion critique, précise et poussée. Pour certains ouvrages, il s'agit, pour moi, d'une relecture qui en renouvelle complètement la compréhension et les resitue dans un corpus de connaissances mieux articulées. Un des caractères les plus formateurs qui m'apparaît aujourd'hui est la liaison constante entre méthodologie et réflexion. Tout comme précédemment, je ne citerai ici que quelques ouvrages plus déterminants dans ce "remue-ménage" de mes propres connaissances : *Désir de former et formation du savoir* (Anzieu, Kaes et al.) ; *Du contrat pédagogique* (J. Filloux) ; *Une école pour Œdipe* (Terrier, Bigeault) ; *Class, codes and control* (Bernstein) ; *Crise de la société, crises*

de l'enseignement (V. Isambert-Jamati) ; *Histoire de l'enseignement en France* (Prost) ; *La docimologie* (Bonboir) ; *La définition des objectifs* (Pocjtar) ; *Les objectifs pédagogiques* (Hameline) ; *Les pédagogies de la connaissance* (Not) ; *Les enquêtes sociologiques* (Ghiglione, Matalon) ; *Anthologie des pédagogues français contemporains* (Cambon, Delchet, Lefèvre).

De ces années de travail intensif, je ne garde pas le sentiment d'un effort mais d'une ouverture, d'un allègement.

L'élaboration d'une didactique en arts plastiques

Lorsqu'il m'a été proposé de travailler avec une équipe de recherche sous la direction de Jacques Colomb, dans le cadre de la recherche pluridisciplinaire "Articulation École-Collège" j'ai accepté sans – cette fois – m'interroger. Là encore, c'est la confrontation entre les différentes disciplines ainsi que le travail à la fois individuel et collectif qui induisent les déplacements de points de vue et l'évolution de la pratique. Là encore, les lectures jouent un grand rôle et l'accès aux bibliothèques de l'Institut facilite grandement le contact avec des auteurs anglo-saxons dont les articles ne sont pas toujours disponibles en traduction. La lecture de travaux de recherche, de comptes rendus, me permet de comprendre les grands axes des différents courants de recherche en didactique d'une part et sur l'enseignement artistique d'autre part, et de saisir l'extrême divergence des courants quant à l'éducation artistique ; les articles et ouvrages relatant des recherches, actes de colloques ou comptes rendus de séminaires publiés en langue anglaise font nettement ressortir comme très novatrice la position prise sur ces questions en France dans l'enseignement général, au collège et au lycée. Je me rends compte, en rédigeant cet article, que la mise en comparaison des différentes compréhensions de l'enseignement des arts plastiques dans les pays occidentaux (comparaison rendue possible par la lecture de tout ce qui paraissait sur ce point) a pesé fortement dans l'évolution de ma pratique en me permettant d'énoncer, de formuler plus clairement et d'argumenter plus fermement les options prises peu à peu et jusque-là non théorisées. De même, le passage de la pédagogie à la didactique, pour ardu qu'il

fût, est un pas de plus dans mon itinéraire et un renforcement de ma propre ligne de conduite dans ce cheminement.

Dans cette première expérience concrète du travail de recherche, la dimension méthodologique (la création d'outils d'observation, de questionnaires, le traitement des données recueillies, leur interprétation) est difficile et formatrice. Je me familiarise peu à peu avec les exigences précises et rigoureuses de la recherche et entre pas à pas dans une nouvelle forme de travail qui pourrait être lue comme une pratique différente ayant toujours comme fil conducteur l'enseignement des arts plastiques, objet d'observation et d'analyse, cette fois en observateur complètement extérieur. La problématique et les hypothèses de la recherche s'appuient sur la notion de contrat didactique élaborée par les didacticiens des mathématiques (G. Brousseau), contrat observé dans les cinq disciplines engagées dans la recherche et avec des hypothèses originales. Des recherches et des ouvrages sur les représentations, sur le passage d'une structure scolaire à l'autre (B. Zazzo), sur la didactique des mathématiques – *La transposition didactique* (Chevallard) ; *L'âge du capitaine* (Baruk) ; *Didactique des mathématiques*, article de l'Encyclopedia Universalis (Douady) – servent de plate-forme commune à l'ensemble de l'équipe ; une fois de plus, pour moi, l'expérience en est modifiante, non seulement dans le travail mais aussi dans l'utilisation même des lectures et dans le travail de réflexion qu'elles induisent dans le retour permanent à l'art, à la question de l'artistique, aux démarches et écrits d'artistes.

Au niveau de cette "articulation école-collège", les outils d'observation permettent de décrire de façon pertinente, y compris en arts plastiques, le contrat didactique que l'enseignant met en place. Les données recueillies par les questionnaires permettent de dégager et d'analyser les représentations des enseignants sur un certain nombre de points relatifs à l'enseignement et à l'éducation. L'analyse des données croisant ces deux types d'outils apporte des éléments de connaissance précieux pour les arts plastiques si souvent abordés, présentés, commentés uniquement dans des discours d'opinion. Le support constitué par les quatre autres disciplines met en évidence la nécessité de ne pas enclorre une discipline d'enseignement sur elle-même sous prétexte de ses particularités. De l'ajustement constant auquel il me faut parvenir, je ne retire pas l'idée de perte ou d'inadéquation de la recherche aux arts plastiques mais, bien au contraire, j'y vois l'importance de délimiter, de définir et de nommer son objet de

recherche sans vouloir tout traiter, sans vouloir tout saisir : entre les arts plastiques enseignés dans une école professionnelle, les arts plastiques pris comme ancienne découpe des "Beaux-Arts", les arts plastiques utilisés dans les thérapies et les arts plastiques discipline d'enseignement en collège et en lycée, l'écart est considérable et la question peut être soulevée de savoir si l'on parle bien de la même chose ou si, à traiter des arts plastiques en général, on ne peut que répéter inlassablement des généralités, des opinions, et renvoyer les questions globalement au social ou à l'économique, c'est-à-dire diluer les arts plastiques comme discipline d'enseignement et peu à peu les dissoudre dans un bain où toutes les idéologies se valent.

La conduite simultanée de ce travail de recherche et d'enseignement relève d'un ensemble un peu acrobatique où les deux systèmes se connectent sans cesse dans un jeu d'échos et où la coupure nette est impossible à établir sans pour autant qu'il y ait écartèlement. Il s'agirait plutôt de variations des vigilances. L'interférence se joue dans la "posture" qu'inconsciemment j'adapte – j'utilise ici ce mot pour désigner l'attitude intérieure, la disposition intellectuelle et psychique – selon ce que sollicitent tour à tour les différents cadres où agir. Le questionnement ininterrompu sur ce lieu virtuel de recoupement du champ artistique et du champ pédagogique ainsi que l'interrogation constante des œuvres et des écrits me permettent de ne pas limiter l'approche didactique à la part émergée et bien connue des arts plastiques (ce qui relève de la plastique), mais de penser la didactique des arts plastiques comme innovation et de s'aventurer vers ce qui, dans les pratiques d'enseignement, aussi bien que dans les contenus, peut être observé quant à "l'artistique" (si l'on accepte de la comprendre comme excédant, et de loin, les habiletés de répétition, les schémas de reproduction, comme débordant les codes).

Un bilan sur l'enseignement et l'acte d'enseigner

Le regard en arrière, règle du jeu dans "ces chemins de praticiens", ne peut englober dès à présent l'étape actuelle ; IPR serait sa désignation extérieure, comme le signe indiquant une région le long d'une route sur une carte géographique.

Cette nouvelle étape s'inscrit en cohérence dans la dynamique du chemin jusqu'alors parcouru et n'y apporte pas de rupture. Pourtant parler maintenant de l'évolution qu'elle détermine dans ma pratique, dans cette fonction, est prématuré.

Il est certain que la lecture que je peux avoir de mes fonctions, la manière même de les comprendre, de les conduire, sont colorées par l'ensemble de ma trajectoire. Comprendre le rôle de l'écoute, de l'observation soutenue par des outils d'évaluation ; mesurer les dysfonctionnements tout en saisissant chaque élément sur lequel s'appuyer pour aider à l'avancée positive d'autrui ; aider à rendre accessibles les connaissances ; soutenir l'effort de réduction de l'ignorance et l'aspiration à des savoirs plus scientifiques, ne sont que l'aspect le plus en liaison avec cette trajectoire et me semblent donc, aujourd'hui, la part la plus claire, la plus évidente mais ne répondent pas de l'ensemble des actions que la fonction d'inspecteur pédagogique nous dévolue et que R. Ouzoulias (14) résume fort bien par le mot "interface".

Si les questions qui m'ont engagée dans ce chemin ont pour beaucoup été suffisamment travaillées pour n'être plus des questions aiguës, d'autres sont survenues et surviennent, ou se posent autrement. L'actualité des questions sur l'enseignement des arts plastiques au collège et au lycée n'est pas épuisée, bien au contraire, et le débat autour des disciplines artistiques avec les enjeux actuels les rend pour moi toujours primordiales. Malgré une existence de 20 ans comme discipline de l'enseignement général, les arts plastiques restent dans l'opinion, y compris en des lieux de décisions, plus près des activités compensatrices ou des activités sociales de loisir et d'équilibre, que des enseignements. La pratique en arts plastiques est, aujourd'hui encore, davantage comprise comme pratique culturelle que dans sa dimension structurante pour l'individu ; la pratique est, aujourd'hui encore, plus souvent comprise dans le domaine artistique comme l'entraînement et l'exercice dans une discipline que comme engagement critique de l'individu. Tous ces constats déterminent pour moi un nouvel ensemble d'interrogations, de nouvelles lectures et, par là, une évolution de la pratique.

À travers les étapes que j'ai esquissées ici, on peut avoir l'impression d'un certain désordre, d'un caractère hétéroclite des expériences, d'une forme de divagation obstinée, de détours. Sans doute, le chemin n'est-il pas en ligne droite, n'est-il pas le plus court, le plus direct. Il n'est pas non plus errance.

Il passe par des lieux très divers, ne craint pas les obstacles et s'inscrit dans une trajectoire qui tend vers les lieux d'élaboration des savoirs scientifiques. Ce point me paraît important : diversité des points de vue et tropisme vers du savoir construit, éprouvé, relativisé.

Mon parcours, comme tout parcours, mêle les choix et les hasards. Voulu et assumé, il accepte les "épreuves" et particulièrement cette mise à l'épreuve de soi dans ses attitudes, dans ses opinions, dans ses comportements que permet la confrontation permanente à des savoirs scientifiques ; épreuves qui relativisent les certitudes, réduisent les rigidités, assouplissent le regard porté autour de soi, ouvrent à l'écoute attentive. Et ma trajectoire montre bien que j'étais incapable d'opérer ces transformations seule, sans le support dynamique des rencontres, des échanges, de la formation constante ; incapable de trouver peu à peu la distance indispensable dans l'acte d'enseigner, de chercher, par la lecture épisodique, ou par les expériences ponctuelles.

Cette évolution lente de ma pratique m'a conduite à un regard différent, sans doute moins sûr de soi et plus accueillant de la diversité, sur l'enseignement, sur l'acte d'enseigner, ses difficultés et ses dérives, sur la discipline d'enseignement. Elle conduit aussi à une lecture plus nuancée de la complexité et à la possibilité de centrer aujourd'hui mon travail autour de questions où les arts plastiques jouent un rôle actif dans la formation des élèves futurs adultes, futurs citoyens, le souci de la réussite (mais quelle réussite ?) de chaque élève et du plus grand nombre d'élèves restant la préoccupation mobilisatrice.

Le travail effectué aujourd'hui me permet d'observer et d'essayer de comprendre l'écart qui perdure entre les lieux où s'élaborent les savoirs : l'école où les enseignants quotidiennement transposent, inventent des dispositifs fins et ingénieux – et en cela produisent du savoir – facilitent l'accès des élèves aux savoirs, et les lieux de recherche où les savoirs sont relativisés, formalisés, nommés. Il n'y a peut-être pas de différence si fondamentale d'attitude qui puisse justifier ou expliquer la difficile circulation des savoirs scientifiques. Car je dois bien constater, dans mon travail quotidien "sur le terrain", que les professeurs, pour beaucoup d'entre eux, restent isolés et que l'accès aux savoirs scientifiques n'est ni courant, ni aussi facile que l'on pourrait le croire. Sans doute est-ce là un objectif à me fixer : à l'instar des IREM, aider à la circulation des connaissances, aider à la création

de groupes de réflexion, aider à la constitution de réseaux académiques.

La circulation des connaissances, leur partage par davantage d'enseignants, malgré les moyens actuels, ne se fait pas tellement plus – toute proportion gardée – qu'il y a une quinzaine d'années.

Est-ce à dire que la relation au savoir continue d'évoquer le vol du feu par Prométhée ?

Magali CHANTEUX

Notes

1. Acceptions proposées par P. Robert (petit Robert 1978).
2. Michael Huberman. Itinéraire de lecture d'un pédagogue américain. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1986, n° 8, p. 7-23.
3. Centre national de préparation au professorat de Dessin et Arts plastiques du lycée Claude Bernard, Paris. 1964-1972 Lycée de Mantes-la-Jolie. Lycée Corneille la Celle-Saint-Cloud.
4. Centre national de préparation au professorat de Travaux Manuels Éducatifs.
5. Inspecteur pédagogique régional.
6. Jusqu'en 1969, les "classes" de l'enseignement secondaire pouvaient compter une quarantaine d'élèves et un professeur de dessin et arts plastiques avait en général une vingtaine de classes par semaine.
7. Je n'indique dans chaque cas qu'une seule référence à titre d'exemple. (Maria Montessori : *La pédagogie scientifique* ; Pestalozzi : *Ecrits pédagogiques*).
8. Tout à la fois *La formation de l'esprit scientifique*, *L'eau et les rêves*, *L'air et les songes*, etc.
9. Instaurée dès septembre 1968 dans le cadre d'un DUEL, la formation universitaire a donné lieu à la création d'une licence et d'une maîtrise, ainsi que d'un CAPES (1972) et d'une agrégation (1976) puis d'un troisième cycle complet.
10. Les ouvrages de Beaudot situent clairement la créativité comme activité de l'intelligence. Ils ont été suivis dans l'enseignement des arts plastiques d'une floraison d'expériences, d'articles et d'ouvrages où la créativité devenait à la fois objectif, contenu, méthode, moyen, et où l'enseignement des arts plastiques se transformait en entraînement à la créativité.
11. Collège Condorcet, Paris.

12. Ecrits de Barthes, de Bourdieu, de M. Foucault.
13. Créée en 1976, en même temps que la transformation du collège en "collège unique" et la modifications des structures horaires du cycle d'observation.
14. Ouzoulias, R. De la classe au quotidien... à l'animation pédagogique. *Perspectives documentaires en éducation*, 1991, n° 22, p. 67-74.

Bibliographie

- ALVES C., POJÉ-CHRÉTIEN J., MAOUS-CHASSAGNY N. *Modèles pour l'acte pédagogique*. Paris : ESF, 1988. (Sciences de l'éducation)
- ANZIEU D., KAES R., Le GUÉRINEL N., THOMAS L.V. *Fantasme et formation*. Paris : Dunod, 1979.
- ANZIEU D., KAES R., BÉRAJANO A., SCAGLIA H., GORI R. *Désir de former et formation du savoir*. Paris : Dunod, 1976.
- BACHELARD G. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin, 1970.
- BEAUDOT A. *Vers une pédagogie de la créativité*. Paris : ESF, 1973.
- BEAUDOT A. *La créativité à l'école*. Paris : PUF, 1974.
- BERNSTEIN B., *Langages et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit, 1975.
- BERNSTEIN B. *Class, codes and control*. London : Routledge and Kegan, 5ème éd., 1975, 3 vol., (Primary socialization : Language and education).
- BIEDERMANN A., TOMASI T. *Les idéaux pédagogiques européens, choix de textes*. Paris : Larousse, 1975.
- BONBOIR A. *La docimologie*. Paris : PUF, 1972.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. *Les héritiers, Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit, 1964.
- BRUNER J. ... *car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel, 1991.
- CAMBON J., DELCHET R., LEFEVRE L. *Anthologie des pédagogues français contemporains*. Paris : PUF, 1974.
- CARDINET J. *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1988.
- CARDINET J. *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles : De Boeck Wesmael, 1988.
- CAVERNI J.P., BASTIEN C., MENDELSON P., TIBERGHIE G. *Psychologie cognitive, modèles et méthodes*. Grenoble : PUG, 1988.
- CHEVALLARD Y. *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage, 1985.
- CLAPARÈDE E. *Comment diagnostiquer les aptitudes des écoliers*. Paris : Flammarion, 1924.

- De CORTE E., GEERLIGS T., PETERS J. LAGEWEIJ N. VANDENBERGHE R. *Les fondements de l'action didactique*. Bruxelles : De Boeck Wesmael, 2e éd., 1990.
- COUSINET R. *L'éducation nouvelle*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1965.
- DUMAZEDIER J. *Vers une civilisation du loisir ?* Paris : Seuil, 1962.
- FABRE A. *L'école active expérimentale*. Paris : PUF, 1972.
- FILLOUX J. *Du contrat pédagogique*. Paris : Dunod, 1978.
- FRANÇOIS F. *Éléments de linguistique*. Paris : PUF, 1984.
- FROEBEL F. *Kleine pädagogische Schriften*. Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt, 1965.
- GHIGLIONE R., MATALON B. *Les enquêtes sociologiques*. Paris : Armand Colin, 1978.
- GILLY M. *Maître-élève, rôle institutionnel et représentations*. Paris : PUF, 1980.
- GOGUELIN, *La formation des adultes*. 2e éd., Paris : PUF, 1975.
- HAMELINE D. *Du savoir et des hommes, contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*. Paris : Gauthier Villars, 1971.
- HAMAIDE A. *La méthode Decroly*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1946.
- HAMELINE D. *Les objectifs pédagogiques*. Paris : ESF, 1979.
- ISAMBERT-JAMATI V. *Crise de la société, crises de l'enseignement*. Paris : PUF, 1970.
- De KETELE J.M. *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1986.
- De LANDSHEERE G. *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand Colin, 1982.
- De LANDSHEERE G., De LANDSHEERE V. *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : PUF, 1980.
- LÉON A. *Histoire de l'enseignement en France*. Paris : PUF, 1964.
- LÉON A., CAMBON J., LUMBROSO M., WINNYKAMEN F. *Manuel de psychopédagogie expérimentale*. Paris : PUF, 1977.
- LINTON R. *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Dunod, 1977.
- LOBROT M. *La pédagogie institutionnelle*. Paris : Gauthier Villars, 3e éd., 1972.
- LOBROT M. *L'intelligence et ses formes*. Paris : Dunod, 1973.
- MIALARET G. *Introduction à la pédagogie*. Paris : PUF, 1964.
- MIALARET G. *La formation des enseignants*. Paris : PUF, 1977.
- NOT L. *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat, 1979.
- NOT L. *Enseigner et faire apprendre*. Toulouse : Privat, 1987.
- OSTERRIETH P.A. *Faire des adultes*. Bruxelles : Dessart, 1965.
- PALMADE G. *Les méthodes en pédagogie*. Paris : PUF, 1953, (Que sais-je ?)

- PESTALOZZI J.H. *Kleine Schriften zur Volkerzuehung und Menschenbildung*. Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt
- PIÉRON H. *Examen et docimologie*. Paris : PUF, 1969.
- De PERETTI A. *La formation du personnel de l'Éducation nationale*. Paris : Documentation française, 1982.
- POCJTAR J. *La définition des objectifs*. Paris : ESF, 1979.
- POSTIC M. *La relation éducative*. 2^e éd. Paris : PUF, 1982.
- POSTIC M., De KETELE J.M. *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF, 1988.
- RICHARD J.F. *Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin, 1990.
- ROGERS C. *Freedom to learn*. Columbus : Charles E. Merrill Co, 1969.
- ROSENTHAL R., JACOBSON L. *Pygmalion in the classroom, Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- SNYDERS G. *Où vont les pédagogies non directives ?* 3^e éd., Paris : PUF, 1975.
- SNYDERS G. *Pédagogie progressiste*. Paris : PUF, 1971.
- TERRIER G., BIGEAULT J.P. *Une école pour Oedipe*. Toulouse : Privat, 1975.

