

La question de la Pratique, aujourd'hui.

(Nantes, 29 Novembre 2007)

(réactualisation : mars 2011)

On peut se demander quelle est l'opportunité, la pertinence, de s'interroger encore sur cette question. Je veux dire : s'interroger entre nous, au sein des arts plastiques. Car pour ce qui est de nos partenaires culturels, et plus encore de nos partenaires quotidiens, ceux de la communauté éducative, chefs d'établissement, professeurs, parents d'élèves..., nous savons ce qu'il en est. Le succès du mot Pratique est là pour l'attester. Toute activité, dans et hors l'Ecole, qu'elle s'exerce dans un domaine concret ou culturel, est appelée Pratique. Mais, bien entendu, cet usage du terme dans son sens courant qui tend à désigner toute action régulièrement répétée est très éloigné de celui qui a pris valeur et sens depuis les années 70 dans l'enseignement des arts plastiques.

Nous connaissons déjà les pratiques sportives, touristiques, artisanales etc. mais il y a mieux : certains journaux désignent comme une Pratique les modalités qui consistent à se rendre sur un lieu d'exposition : jours et heures d'ouverture, site, voies d'accès par exemple. Autrement dit, habitudes sociales, activités de loisir et pratiques artistiques sont étroitement mêlées, par l'effet d'un glissement linguistique que Gilbert Péliissier dénonçait déjà en 1998, en signalant le danger d'accoler le qualificatif « artistique » au substantif « pratique ». En faisant des deux un couple indissoluble, nous risquons fort de cautionner, par l'attribution du label « artistique », toute activité à vocation culturelle.

Il ajoutait : « *Qu'en est-il aujourd'hui où, d'une part « les pratiques artistiques », comme offre culturelle diversifiée, ont noyé le sens de « pratique » en le réduisant à « activité », et où d'autre part il peut exister des enseignements dits artistiques, sans pratique (l'histoire des arts), selon l'organisation actuelle de l'institution scolaire ?* ».

Dans le champ de l'Education, comme dans celui de la Culture, les contours du terme *Pratique* sont en effet à peine moins flous que dans le champ social : un atelier de « pratique collective » (théâtrale par exemple) est-il à considérer de la même façon que peut l'être une pratique en Arts plastiques, le plus souvent individuelle (pour ne pas dire solitaire)? Précisons qu'existent aussi des modalités de travail, en Arts plastiques, qui font appel aux interactions d'un groupe d'élèves. Mais il s'agit là d'un dispositif pédagogique bien spécifique qui ne remet pas en cause notre acception du terme ni sa dynamique.

On parle aussi – et de façon parfois prioritaire- de « pratique » à propos des métiers d'art (dentelle – taille de pierre – ébénisterie etc.), révélant ainsi que le terme s'est assez rapidement substitué à celui de « technique ». Curieusement, ce sont les mêmes qui utilisent ce mot de pratique au sujet des métiers d'art (lesquels supposent un apprentissage professionnel rigoureux) et pour des loisirs suivis, baptisés « pratiques d'amateurs » (chorale, danses de salon, hip hop, tai chi, aquarelle...).

Ainsi voit-on bien qu'il n'est pas aisé de sortir d'une ambiguïté qui n'est pas loin de l'impasse. Pour distinguer la Pratique de la simple activité (que celle-ci soit d'exécution ou de distraction), il ne suffit pas de mettre en avant la corrélation entre action et réflexion, car l'activité de l'artisan comporte nécessairement une réflexion, de même que la *pratique* régulière d'un instrument de musique, même en amateur, peut s'accompagner d'une dimension méditative et de recul critique.

La Pratique, nous le savons, suppose plus qu'une corrélation, elle implique une articulation. Mais cette fameuse *articulation Pratique/Théorie* se résume-t-elle à l'utilisation d'un langage approprié ? En d'autres termes, suffit-il de parler pour théoriser sa propre pratique et la rendre intelligible à d'autres ? Enoncer, décrire sa pratique suffit-il à faire d'une activité une praxis ? Non, si l'utilisation du langage parlé vient en redondance par rapport à la chose faite. Non, si la dimension discursive réduit la pratique à un prétexte (ou à un pré-texte).

« *Une praxis*, dit Gilbert Pélissier, *est une action transformatrice qui vise tout autant le sujet que l'objet de cette pratique.* » C'est en ceci qu'elle a une réelle portée éducative parce que « *s'y trouvent affirmées à la fois la maîtrise et la non maîtrise* » et c'est aussi dans cette expérience que *s'origine l'artistique*.

Mais c'est en même temps toute la difficulté que peuvent rencontrer les Arts plastiques en tant que discipline d'enseignement pour s'intégrer dans le système scolaire. Fondée paradoxalement sur l'incertitude (comme le disait Gilbert Lascault) et appuyée sur un champ de références en constante mobilité, elle doit cependant baliser un terrain où s'acquièrent des savoir et des savoir-faire tout en échappant à ses deux écueils historiques : d'un côté une grammaire formelle et notionnelle figée, de l'autre une animation à vocation créative.

Dur dilemme ! C'est pourquoi, à la question massive posée par Nadia Freland, dont je traduis l'esprit sinon la lettre : *Cela a-t-il encore un sens aujourd'hui de parler de cours en proposition, de verbalisation, d'autonomie ?*, je répondrai qu'il y a là deux questions en une, ou plutôt qu'il s'agit d'une question à double entrée.

La première entrée est positive. Elle induirait que l'enseignement des Arts plastiques s'étant construit et unifié, l'utilisation d'un vocabulaire didactique devenu presque canonique ne serait plus nécessaire : incitation, proposition, verbalisation, autonomie seraient ainsi les composantes indissociables d'un enseignement inventif, ouvert à une pratique exploratoire, convoquant les références les plus pertinentes et les plus variées, et ce, de la Sixième à la Terminale.

La seconde entrée, moins positive, serait la suivante : dans le contexte social, économique, politique et culturel que nous connaissons aujourd'hui, y a-t-il encore une place pour un enseignement centré sur le sujet-élève, une pédagogie du détour ? Comment s'inscrire dans la demande sociale et institutionnelle d'apprentissages fondamentaux sans réduire notre discipline à de la vérification de savoirs et de savoir faire, ou plutôt de « compétences », -puisque c'est le terme couramment utilisé aujourd'hui- à visée transversale ; cette transversalité étant par ailleurs entendue dans le sens d'acquisitions globales plutôt que dans celui d'une ouverture des savoirs scolaires sur la vie, et particulièrement sur celle du futur citoyen ? (On peut le penser, et le craindre, quand on voit l'usage qui est fait du terme et de la notion d'*autonomie* dans les textes officiels récents).

De ces deux entrées, laquelle choisir pour aborder la question de façon actualisée, sans pessimisme excessif mais sans angélisme non plus ?

Je dirai que votre mission de formateurs vous oblige à considérer qu'en matière de pédagogie les acquis disciplinaires ne sont jamais définitivement acquis, même et surtout s'ils paraissent stabilisés et si les concepts utilisés nous semblent aller de soi. Ainsi, les nouvelles générations d'enseignants sortent des IUFM (*) sans s'interroger sur la légitimité de ce qui fonde leur discipline depuis une trentaine d'années.

(*) La formation des enseignants, telle qu'elle était dispensée dans les IUFM, a aujourd'hui, en 2010, disparu au profit d'autres modalités. Est-ce un bénéfice ou un appauvrissement ? L'avenir le dira...

Ces jeunes adoptent le *mode propositionnel de cours* comme une doctrine en vigueur, de même que ma génération appliquait le dogme « Point – Ligne – Plan » ...sans s'interroger plus avant, sauf à constater que *cela ne marchait plus*. A ce moment-là, les enseignants chercheurs apparaissaient comme des utopistes aventureux. Les avancées didactiques étaient systématiquement dénigrées. Ne nous cachons pas le fait qu'elles le sont encore aujourd'hui. En d'autres termes, nombreux sont ceux qui pensent qu'en Arts plastiques *on fait*, mais *on n'apprend rien*. C'est la question de la connaissance et de ses différentes voies d'accès qui est en jeu. Connaître par une pratique plutôt que par une leçon suivie d'application ne va pas de soi.

« Une action transformatrice visant autant le sujet... », qu'est-ce à dire ?

Je vais me servir de deux exemples. L'un est pris dans la mythologie. C'est celui de Persée. Vous vous souvenez peut-être que ce héros, fils de Zeus et de Danaë, connu de multiples aventures. L'histoire qui nous intéresse est celle de son imprudente promesse de rapporter au roi la tête de la Gorgone. En fait, si j'ose dire, il existait trois Gorgones, mais une seule, Méduse, était mortelle, c'était donc la seule à qui Persée pouvait espérer couper la tête. Mais elle avait, c'est bien connu, le pouvoir de changer en pierre quiconque la regardait dans les yeux. Persée put cependant s'élever dans les airs grâce aux sandales fournies par Hermès et, tandis qu'Athéna tenait au-dessus de Méduse un bouclier de bronze poli, il décapita le monstre.

Pour Jean-Pierre Vernant, cette histoire signe en quelque sorte la naissance de l'art : Persée, en regardant Méduse dans le reflet du bouclier d'Athéna, fait naître l'Image. L'image est donc un reflet. Et ce reflet doit être autre chose, sinon *ça ne sert à rien*. Mais en même temps, il doit garder certains rapports avec la réalité (la Gorgone). L'image doit donc être un artifice mais, pour être fascinante, elle doit être le reflet de ce qui fascine dans la vie (1)

L'autre exemple est celui du mystère de la « génération », c'est-à-dire de la naissance : comment fait-on les enfants ? Par où ça passe ?

Ce qui m'a inspiré ce lien, c'est non seulement l'observation un peu hasardeuse des étymologies voisines de *naître* et *connaître*, mais aussi la lecture d'un petit livre d'Hubert Damisch : « Un souvenir d'enfance par Piero della Francesca ». Cette étude, qui s'appuie de façon explicite et raisonnée sur celle de Freud à propos de Vinci, porte sur une œuvre particulièrement énigmatique : *La Madone del parto*, fresque retrouvée, après maints avatars, dans le village de Monterchi, en Ombrie, là même où elle avait été réalisée. A partir de cette madone parturiente, considérée par l'histoire de l'art la plus courante comme une « Vierge de l'enfantement » sans plus de questions, Damisch fonde son analyse sur l'hypothèse d'une œuvre d'art construite *comme un souvenir d'enfance* et renvoyant à la légende d'Œdipe tout autant qu'au mystère chrétien de l'Incarnation.

Je vous renvoie à la passionnante lecture de cet opuscule. Ma question serait cependant la suivante : en quoi cela intéresse-t-il nos élèves ? Pour le mythe de Persée, on conçoit assez bien qu'il y ait là une captivante façon de s'interroger sur la nature de l'Image, avant même d'aborder son statut. Mais pour la Madone del parto, peut-on imaginer une piste qui éclairerait non plus seulement le mystère de l'Incarnation mais celui...de la pratique elle-même, telle que nous l'entendons.

Ma propre hypothèse, vous l'aurez deviné, est que ce que nous appelons la *mise en œuvre*, que ce soit celle qu'opère l'artiste ou celle qui engage l'élève dans une production singulière, non stéréotypée, ne prend valeur de pratique que par une

interrogation qui transcende l'incitation initiale, à savoir : comment naît l'œuvre, par où ça passe, comment se fait-il que ce qui vient au jour soit *ce que c'est*, à la fois terriblement éloigné de ce que je croyais vouloir faire mais qui est une chose en laquelle, pourtant, je me reconnais. Cette re-connaissance est une connaissance. Elle a, d'une certaine façon et sans qu'il puisse toujours en nommer le sens, transformé son auteur.

Bien sûr, vous ne pouvez pas attendre de toute situation d'enseignement, de toute verbalisation, qu'elles produisent cet effet-là. Serait-il même souhaitable que la parole, à tout coup, révèle ? Je ne le crois pas. Il me semble au contraire que la Pratique se trouve affaiblie, voire dénaturée, si le discours critique en classe n'apporte *que* les preuves du bien-fondé de la demande magistrale. Il y a là un risque de manipulation dont l'enseignant, par souci louable d'efficacité pédagogique, ne prend pas toujours conscience. En somme, le contraire même du cours en proposition, dans lequel, ne l'oublions pas, la notion de *proposition* (verbale) ne se justifie que s'il y a en retour, d'autres *propositions*, (qui sont les œuvres mêmes des élèves), celles-ci matérialisées.

La Pratique pourrait donc se définir comme une conceptualisation incarnée, c'est à dire, à proprement parler, une conception. Les mots pour la dire ne peuvent être tout à fait codifiés, parce qu'à chaque conception correspond une investigation sauvage, celle-là même que je désignais par l'interrogation « par où ça passe ? » et que la psychanalyse a appelé « la pulsion épistémophilique ». Il y a donc bien un mode de connaissance qui procède de l'intuition, comme le disait Benedetto Croce, (2) si nous veillons bien à ne pas confondre intuition et évanescence, ou refus d'approfondir. L'intuition, tout au contraire, creuse large pour creuser profond. Elle s'aide des multiples représentations du psychisme, dans ses trois ordres, tels que définis par Lacan à partir du Stade du miroir : le Réel, l'Imaginaire et le Symbolique (3).

Si nous tentons d'étendre et d'extrapoler cette « dialectique de l'être et de l'apparence » à notre affaire de conception, c'est à dire de Pratique :

- l'*Incitation* (pour autant qu'elle se prête au processus d'identification), pourrait être vue comme ce reflet que l'on cherche à saisir sans y parvenir en croyant qu'il y a identité entre la proposition et la façon dont on l'approche.
- l'*effectuation* aurait pour effet de produire une première distance : ce qui se fait sous mes mains n'est qu'une image (ou un simulacre), je l'admets tout en ne me reconnaissant pas dans cette chose fictive.
- la troisième étape, celle du *langage*, permet de médiatiser les liens entre soi et le réel par le système substitutif des symboles que sont les mots, visant à combler la béance entre le sujet et l'objet. Autrement dit, le dessin ou la peinture réalisés ...remplacent le manque de ce qui ne peut être représenté que par un symbole, lequel en manifeste cependant l'absence.

Il me semble ici intéressant de rapprocher le mythe de Persée tel que le lit et l'interprète Jean-Pierre Vernant, et le mystère de l'Incarnation, dès lors qu'une œuvre picturale aussi singulière que *La Madone del parto* ne présente plus ce thème -et j'emploie à dessein le mot *présente*- selon les repères iconographiques habituels du dogme chrétien mais comme une énigme posée par l'artiste à lui-même.

Sans doute est-il difficile de faire comprendre à un élève de Terminale que Fra Angelico conceptualisait autant que Buren, même s'il publiait moins... Il est tout aussi

difficile de faire percevoir à un élève de Sixième qu'en faisant un assemblage avec de la ficelle et un cylindre de carton, il est en train d'explorer les territoires secrets de sa déjà lointaine toute petite enfance. Et dans le second cas, la classe n'est pas le lieu d'une explicitation affective et pulsionnelle. Mais la chose existe, ici et maintenant, même de façon éphémère. Et ce caractère fugitif, « *brin d'existence illégitime mais non prétexte, suppose une matérialité et un regard qui l'installe dans le visible, demeure en l'auteur au-delà de la disparition de celle-là.* » (4)

Pierre Saïet.

Notes

(1) Ces propos sont issus de l'intervention orale que fit en 1998 Jean-Pierre Vernant, dans le cadre du séminaire de doctorat d'esthétique, dirigé par Marc Jimenez, à la Sorbonne.

(2): Croce revendique : « ...l'autonomie de cette forme plus simple et élémentaire de connaissance, qui a été comparée au rêve [au rêve, qu'on y prenne garde et non pas au sommeil] de la vie théorique, et par rapport à laquelle la philosophie correspondrait à l'état de veille. » Benedetto Croce, *Bréviaire d'esthétique*, Paris 1923, récemment réédité aux éditions Le félin, avec une préface de Gilles A. Tiberghien, Paris, 2005.

(3) « Le stade du miroir peut se décomposer en 3 étapes principales :

- *l'enfant perçoit d'abord son reflet* dans le miroir comme un être réel de chair et d'os qu'il cherche à saisir ou à approcher. Il existe alors une double confusion en ce sens que sa propre image est vécue comme celle d'un autre, mais qu'inversement l'image de l'autre peut être prise pour la sienne ;
- *dans un deuxième temps*, l'enfant comprend que son reflet n'est qu'une image et non pas un être réel mais il ne la reconnaît pas encore comme sienne. A ce moment, il ne cherche plus à attraper ou toucher le reflet, ayant compris l'aspect virtuel, fictif, imaginaire de l'espace derrière le miroir ;
- *enfin dans une troisième étape*, l'enfant comprend que cette image est son image, qu'elle le représente et cette compréhension vaut aussi pour les autres images spéculaires qu'il peut percevoir (celle de la mère notamment). »

Bernard Golse, *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Chapitre consacré à J.M Lacan, page 159, Masson, Paris, 1985.

(4) Gilbert Péliissier, Inspecteur général honoraire, *L'Oral en Arts plastiques*, Texte en complément de l'intervention orale prononcée en 2004 dans l'académie d' Aix-Marseille.

