

Ne rien faire... en apparence

Que fait le professeur quand il ne fait rien ?

Ce texte porte sur la capacité de retrait de l'enseignant d'arts plastiques : ce qu'elle suppose en amont, ce qu'elle donne à voir pendant la séance, ce qu'elle rend possible une fois celle-ci terminée. Il s'achève sur sept pistes, à s'approprier plutôt qu'à appliquer. Il n'a pas valeur de doctrine et voudrait surtout permettre une prise de recul pour analyser une pratique que l'on finit par ne plus questionner avec le temps.

Rarement, il nous est arrivé d'observer des élèves affairés pendant que leur professeur, en retrait, semblait ne rien faire. C'est encore trop marginal pour faire école, mais nous pensons qu'il y a là quelque chose à jouer.

Avant d'entrer au collège, les élèves ont traversé l'école primaire, où ils ont pratiqué les arts plastiques¹, sous des formes diverses, et bien souvent sans nous avoir attendus pour apprendre à mélanger des couleurs, à tenir un crayon, un pastel ou un fusain, à pratiquer le volume. Les professeurs des écoles, dans leur majorité, proposent d'ailleurs des séquences bien éloignées du cliché du cours « à la manière de... ». Dans les classes que je visite, beaucoup de collègues accueillent pourtant les élèves de sixième comme s'ils étaient débutants. Il faut le dire, sans y voir le moindre reproche : c'est une idée reçue dont il est bon de s'éloigner. À rebours de ce constat, au cours de mes visites, l'évaluation diagnostique est souvent pratiquée², sans que l'on en tire toujours toutes les conséquences. Les parcours sont hétérogènes, et notre enseignement a pour mission, non sans paradoxe, de donner à chacun accès à une culture commune tout en respectant, voire en encourageant, ce qu'il a de singulier.

Forts de cette mission, légitime, nous pouvons être tentés d'occuper le centre du dispositif. C'est bien naturel. On conçoit, on installe, on lance, on évalue, on problématise, on transpose et, plus prosaïquement, on met au travail. En un mot, on fait cours.

¹Les arts plastiques figurent aux programmes des cycles 2 et 3 (école primaire et classe de sixième), arrêté du 9 novembre 2015, *Bulletin officiel spécial* n° 11 du 26 novembre 2015.

²L'évaluation diagnostique peut prendre des formes variées : une question posée à l'ensemble de la classe, une activité initiale ou inaugurale, ou encore une observation attentive des élèves lors de la pratique.

C'est pourtant l'élève qu'il faut placer au centre du dispositif, plus que nous³. Le professeur doit consentir à s'effacer pour lui laisser la place. Reconnaissons que c'est difficile, que c'est même le travail d'une vie, ou d'une bonne partie d'une carrière.

Cette difficulté explique que certains se construisent, au fil des années, un personnage fait de rituels, de règles propres, d'un système reconnaissable. C'est d'ailleurs souvent ce qui passe pour un « bon » professeur, entendons un professeur aguerri, pour qui l'exercice du métier semble maîtrisé. Chez lui, tout est pensé. La mise au travail, la conduite du cours, la relance, les références, la verbalisation (cette énumération n'a pas valeur de recette, et ces moments ne s'enchaînent pas systématiquement de cette façon)⁴, rien n'est laissé au hasard. Dans ce cas, qui n'est pas rare, on assiste à un cours d'une fluidité remarquable, un moment qui semble donner tout son sens à notre didactique.

L'élève, lui, évolue dans un territoire dont les limites sont tracées d'avance : difficile de le dire au centre.

Il y a plus. Que devient, dans un cours aussi bien réglé, la part de surprise qui tient à l'art ? Sans me risquer à définir l'art, ou plutôt l'artistique, on peut au moins avancer que nous touchons ici aux limites de l'exercice. L'artistique ne naît pas nécessairement du désordre, mais il puise sa source dans l'altérité, à la rencontre avec l'inconnu, au « tiens, je ne voyais pas les choses comme ça... ». Rien ne l'oppose au modèle efficient que je décrivais, mais son émergence y tient de la prouesse⁵.

Laissons de la place à l'inconnu, l'élève l'occupera.

³Code de l'éducation, article L111-1 : « Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. » Le principe, issu de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, est posé à l'échelle du service public. L'expression « l'élève au centre du système éducatif » figurait, elle, dans le rapport annexé à cette loi et n'a pas de valeur normative. Je la prends ici dans un sens didactique, à l'échelle de la classe.

⁴Christian Vieaux, IGÉSR, revient à plusieurs reprises sur la standardisation de la séquence et de ses temps, qui tend à figer les pratiques. Voir son dossier « Quels ancrages et quelles approches, aujourd'hui, pour une didactique davantage au service des apprentissages en arts plastiques ? », juin 2022, partie 1 (réagencer, remodeler la séquence d'arts plastiques) : [page de l'inspection d'arts plastiques de l'académie de Grenoble](#).

⁵Bien souvent, cette émergence revient, pour l'élève, à dépasser la demande et le cadre imposé. La question se pose alors d'un dispositif dont l'artistique se situerait en dehors du cadre : l'élève qui l'y rejoint prend le risque de passer pour celui qui n'a pas compris, ou qui n'a pas voulu comprendre, et le voilà dans une posture d'affront scolaire. Nous attendons de lui qu'il nous surprenne, mais dans les limites que nous avons fixées, ce qui est un peu contradictoire. À moins de faire du cadre lui-même le lieu où l'écart est attendu, nommé, accueilli, pour que dépasser la demande cesse d'être une faute et devienne une manière d'y répondre. Cette question appellera une prochaine réflexion.

Ouvrir le dispositif, c'est laisser de la place à l'élève, donc nous obliger au retrait ou au pas de côté, et parfois ne rien faire d'autre qu'observer. C'est sans doute ce qui fait peur, car cela dépasse l'idée que l'on se fait d'un professeur. La question se pose alors franchement : que fait le professeur quand il ne fait rien ? Il ne renonce pas à ses missions, il les exerce autrement⁶. Et ce rien apparent est moins vide qu'il n'y paraît. Pour le voir, on suivra la séance en trois temps, l'avant, le pendant et l'après, regroupés en deux mouvements : le rien, puis le tout.

Le rien. Avant, la mise en place.

Aux enseignants revient la mise en activité, avec tout ce qu'elle comprend. Mais plutôt que de prévoir un scénario pédagogique, on prévoit des règles fécondes, qui permettent à chacun de se saisir de la question plastique par la pratique la plus personnelle possible. Les programmes ne disent pas autre chose lorsqu'ils parlent de situations ouvertes, d'initiative et d'autonomie, d'une démarche exploratoire⁷. Le problème posé est commun à toute la classe, les investigations et les productions ne le sont pas, ce qui est une des richesses de la discipline⁸. Cette ouverture n'est pas un abandon. C'est parce que les règles sont solides, et que la référence appropriée, comme l'aide, viendra quand il le faudra, que l'errance reste à la portée de tous, et pas seulement de ceux qui possèdent déjà les codes.

Un exemple tiré de mes observations montre que ces règles sont d'abord matérielles : l'autonomie se développe par la gestion des ressources et des outils mis à disposition, que les élèves connaissent déjà et dont ils ont l'habitude. J'ai vu des matériaux, mais aussi des organisations en pôles de fabrication, de collage, de découpage ou de recherche. Quand les élèves maîtrisent leurs outils de travail, cela favorise forcément l'émergence de la solution personnelle.

⁶Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1er juillet 2013, BO n° 30 du 25 juillet 2013, notamment la compétence P3 (construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves).

⁷Programmes d'arts plastiques, BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015. Cycle 3 : l'enseignement « s'appuie sur des situations ouvertes favorisant l'initiative, l'autonomie et le recul critique ». Cycle 4 : il privilégie la « démarche exploratoire » et y fait interagir action et réflexion.

⁸Éduscol, ressources 2016 pour le cycle 4, arts plastiques, « Des expériences aux connaissances : principes didactiques, modalités de l'élaboration et mise en œuvre des apprentissages » : [document Éduscol](#).

Pendant l'activité

C'est ici que le rien commence. Le professeur se met en retrait et observe, au sens fort : il lit ce qui se joue plutôt qu'il ne surveille. Il se tient prêt à répondre à un besoin, à apporter une référence, à remédier à un problème. Il décide, à chaque instant, de ne pas intervenir, ce qui est une décision et non l'absence de décision, et il lui faut juger si la difficulté est féconde ou si elle décourage. Il supporte aussi le vertige du flottement. Vont-ils y arriver ? Comment éviter qu'ils se découragent, comment les aider à persévérer et à dépasser la difficulté ?

Reste à distinguer cette attention du désintérêt, ce qui n'est pas toujours aisé vu de l'extérieur. Dans les classes où ce retrait fonctionne, ce que j'ai observé, ce sont des prises de notes, des croquis, des prises de photographies : autant de traces d'une attention à l'œuvre.

Autre observation, plus importante peut-être : dans ces classes, les élèves semblaient comprendre que leur professeur, bien qu'en retrait, travaillait. Ils font eux-mêmes la distinction entre attention et désintérêt que nous avons du mal à établir de l'extérieur.

Le tout. Vient enfin l'après. Au rien succède le tout. Je fais le pari que le travail le plus utile se situe en aval plutôt qu'en amont, car c'est après la séance que commence le travail de mise en relation. Il ne s'agit pas de travailler moins, mais autrement. Les écarts repérés pendant le travail servent de matière à un réinvestissement. On choisit de mettre en discussion la production qui s'éloigne de l'attendu plutôt que la plus réussie. Les références arrivent ici encore, en réponse et en réaction à ce qui est apparu⁹. On garde trace des surprises, qui nourriront la séance ou la séquence suivante. De l'écart entre les réponses plastiques naîtra l'artistique, ou du moins ne sera-t-il pas loin. Le geste enseignant prend tout son sens dans les choix qui s'opèrent à cette étape.

⁹Il ne faut pas tirer de cette présentation un modèle immuable. Les références convoquées ici, qu'elles soient apportées aux élèves ou citées dans ce texte, sont des outils pour nourrir une prise de recul.

Pour prendre du recul sur ce qui précède, deux schémas permettent de comparer deux manières de concevoir le cours, celle où le professeur est au centre et celle où il se met en retrait.

Il faut les lire avec prudence.

Un schéma fige, et tend par définition à figer les approches qu'il représente. Dans la réalité, la forme du cours oscille entre ces deux approches, et sans doute entre d'autres encore. La comparaison est intéressante, mais elle n'a pas vocation à donner la primauté à l'une ou à l'autre.

NB : je reprends ici des schémas existants que j'oriente du côté de la place de l'enseignant uniquement. Il faut garder en tête les schémas de C.Vieaux et de L.Espinassy.



Schéma 1. Le professeur au centre.

Dans le premier, le professeur organise tout : il lance l'activité, la relance, réoriente, accompagne, étaye, questionne, interroge, évalue. L'élève suit un parcours balisé, qui mène à un acquis connu d'avance. C'est le cours bien réglé dont il était question plus haut, avec la fluidité et l'efficacité qu'on lui reconnaît.

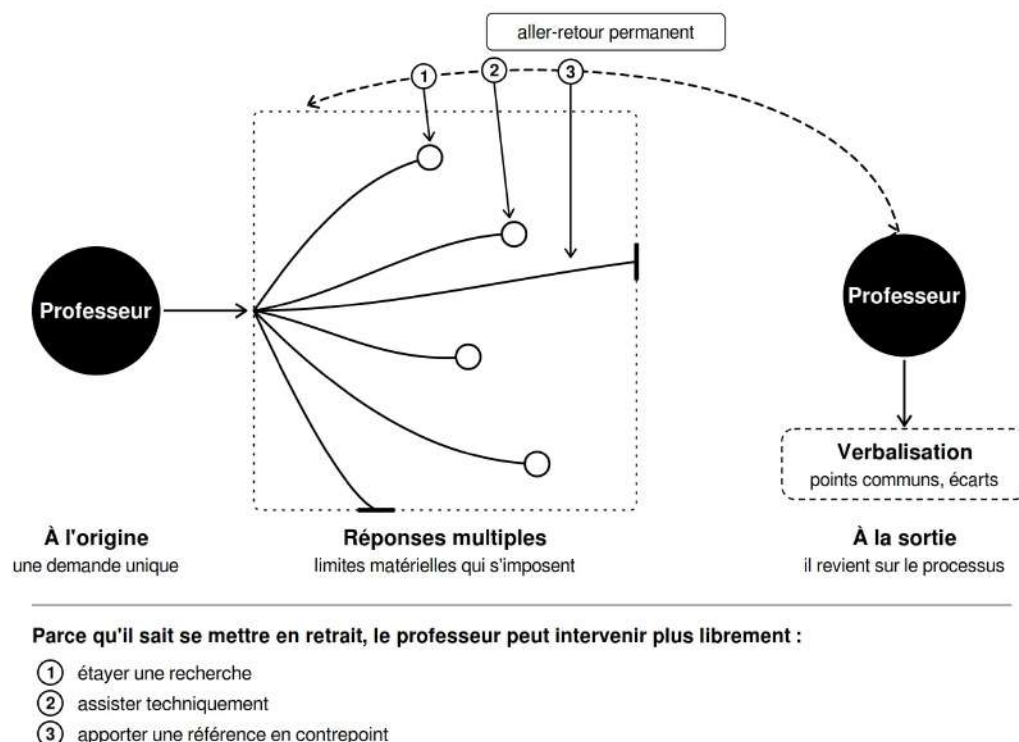


Schéma 2. Une demande unique, des réponses multiples.

Dans le second, le professeur n'a donné qu'une seule impulsion, la même pour tous. Sa forme est suffisamment ouverte pour permettre, voire susciter, la diversité, et c'est là l'essentiel : les réponses divergent. Les limites, carrée en pointillés, sont celles de la classe (l'espace, le temps, le matériel) : elles s'imposent d'elles-mêmes, on ne les impose pas. Parce qu'il sait se mettre en retrait, le professeur peut intervenir plus librement : étayer une recherche, assister techniquement, apporter une référence en contrepoint. Il revient sans cesse sur le processus, dans un aller-retour permanent, et prépare ce qui sera la verbalisation de bilan, avec ses points communs et ses écarts. Cette verbalisation n'est pas un cours magistral qui succéderait aux propositions des élèves, mais un échange à préparer et à étayer, en laissant là aussi la place à l'élève.

Rien n'oblige à choisir un camp. Chacun peut simplement reconnaître sa pratique au regard de ces schémas, plus comme ceci ou plus comme cela selon les séances, et se demander ce qu'il gagnerait à essayer telle ou telle approche.

Il existe d'autres formes principalement issues d'une association de ces deux schémas. Ces formes sont propres à chacun et témoignent d'un savoir faire développé progressivement.

Que reste-t-il au professeur ? Disparaître ?

Pas tout à fait. Le professeur quitte le centre sans quitter la classe. Il lâche l'illusion de décider d'avance de ce qui va se passer, non la responsabilité de ce qui s'y passe.

Faire confiance est plus difficile encore : confiance en eux, dans leur savoir, dans ce que nous avons mis en place avant. On l'appelle lâcher-prise, mot si répété qu'il s'est usé. C'est pourtant accepter de ne pas tout tenir, et c'est une façon de conduire vers l'artistique.

Il faut aussi se faire confiance. Au milieu d'une carrière, et même avant, on peut s'autoriser cette confiance. Le temps de la formation impose un modèle à l'hétérogénéité des étudiants, celui d'un cours d'arts plastiques enseigné pour son efficacité, et on le comprend. Il s'agit ensuite de prendre progressivement de la distance avec ce modèle, sans jamais l'oublier, quitte à y revenir au fil de la carrière.

Songeons à l'explorateur qui mène les autres vers l'inconnu. Le verbe « conduire » est d'ailleurs impropre, tant la part de hasard est grande. Sans cette part de hasard, il n'y aurait pas grand-chose à découvrir.

Sept pistes, à s'approprier plutôt qu'à appliquer

1. Prévoir la règle plutôt que la réponse. Une consigne vaut surtout par ce qu'elle ouvre, et l'on peut se demander, avant la séance, ce qu'elle interdit sans le dire¹⁰.
2. Ne pas systématiser l'arrivée de la référence. Elle vient en réponse à un besoin plutôt que comme une étape prévue à l'avance. Il est d'ailleurs difficile de la prévoir, puisqu'elle doit s'adapter à un besoin qui, par nature, ne s'anticipe pas.
3. Envisager, parmi les modalités possibles pour faire la classe, un temps sans intervention que l'on peut prévoir en amont : quelques minutes où l'on ne parle pas, ne circule pas, ne corrige rien, à l'endroit de la séance où cela paraît juste. On peut d'ailleurs l'annoncer aux élèves en ouvrant un temps dédié au retrait.
4. Observer avant d'intervenir. Regarder de loin, noter ce qui se passe, attendre que la difficulté soit vraiment une difficulté avant de la lever, ce qui permet de passer de la difficulté individuelle à l'intervention collective.
5. Supporter le flottement. Laisser passer un silence, un découragement passager, et ne relancer que lorsqu'il devient stérile. Là aussi, cela s'annonce aux élèves. Cela renvoie aussi à notre rapport à l'échec : on s'accorde volontiers sur son utilité, mais l'avons-nous vraiment apprivoisé ?
6. Choisir l'écart pour la verbalisation, en mettant en discussion la production qui s'éloigne de l'attendu plutôt que la plus réussie, et donc construire une verbalisation efficace, qui ne se borne pas à constater mais qui tisse du lien.
7. Garder la trace des surprises. Photographier, noter, conserver les réponses inattendues pour que la séquence suivante s'en nourrisse. Le temps de retrait s'y prête, puisqu'on n'a jamais vraiment le temps de le faire ailleurs, et il peut être aussi l'occasion de mener un travail d'évaluation.

¹⁰Nous conseillons la lecture de l'ouvrage de Laurence Espinassy, *Enseigner les arts plastiques. Dimensions ergonomiques et didactiques du métier* ([Presses universitaires de Rennes](#), 2026), qui revient sur l'incitation, un modèle qui a pu sembler passé de mode. Elle lui redonne son importance en la resituant dans l'histoire de la discipline.