Essai : vers une didactique-critique Arts plastiques 2

version augmentée 2025

BERNARD-ANDRÉ GAILLOT

Maître de conférences honoraire, didactique des arts, Aix-Marseille Université

SOMMAIRE

Introduction, 3

PREMIERE PARTIE
Fondements et enjeux, 8

Enseigner / Apprendre / Arts plastiques, 8
Pédagogie, 11
Didactique, 22
Historique de la discipline, 27
Enjeux actuels, 35

DEUXIEME PARTIE
Objectifs de formation, 43

La question des contenus, 43
Le notionnel en arts plastiques, 48
L'énoncé des objectifs disciplinaires, 53
L'approche par compétences, 58
Problématiser ou construire des questions, 64
Transposer ou mettre en scène des questions, 73

TROISIEME PARTIE
Stratégies d'un questionnement, 81

Système et processus didactiques, 81
Options pédagogiques et dispositifs didactiques, 86
Les moyens de l'action didactique, 101
Articulation à l'histoire des œuvres, 107
Évaluation et enseignement, 125

QUATRIEME PARTIE
Métadidactique et dimension artistique, 147

Méthodologie de l'analyse didactique, 148
Perspectives métadidactiques, 155
D'un climat favorable, 162
De la motivation au projet, 173
Des modèles, des images, 180
Du faire et du dire au portfolio, 190
De l'artistique, pour conclure, 194

RÉFERÉNCES 210

Introduction

En 1997, paraissait aux Presses Universitaires de France la première édition d'un ouvrage intitulé *« Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique »*. Largement réédité durant plus de vingt années, ce texte représentait à l'époque la première tentative visant à approcher les modèles théoriques d'un enseignement qui, en France, avait été l'objet d'une refonte intégrale et dont les finalités nouvelles restaient largement méconnues non seulement du grand public – celui des parents d'élèves, notamment – mais aussi de nombreux acteurs de l'Education nationale, ce qui était pour le moins préoccupant.

Le présent texte n'est pas la simple actualisation des écrits précédents[1]. Il tente de faire le point, une génération plus tard, sur les perspectives d'avenir de cet enseignement toujours aussi fragile, en essayant d'en mesurer les enjeux et d'en pointer les ambitions, les risques et les limites, mais aussi les dangers auxquels il est exposé.

Certes, dans un premier temps, pour les nouveaux lecteurs, il est indispensable ici de reprendre les mêmes questions. Une didactique des arts plastiques est-elle possible ? Est-elle seulement pensable ? Que sont les arts plastiques (ou visuels) ? Que recouvrent ces termes ? Qu'est-il possible d'enseigner au titre des arts plastiques ? Extensivement, qu'en est-il par comparaison dans d'autres pays francophones ? Il est courant de dire, fort justement, que les arts plastiques (nous écrirons désormais : « AP ») se pratiquent, qu'ils sont un moyen d'expression et d'interrogation. Peut-il naître une expérience, un savoir, de cette effectuation, de telle sorte que l'on devienne capable d'une activité dont on aurait acquis la pratique par l'exercice ? Est-ce de cela dont il s'agit ?

Si pratiquer les AP implique de toute évidence la rencontre de certains savoir-faire, l'examen de certaines attitudes et de certains codes, la découverte de considérables ouvertures culturelles, la connaissance qui en découle relève-t-elle pour autant d'une organisation des savoirs, d'une hiérarchisation des expériences conformément à ce qu'impliquerait en son acception première le recours au mot « didactique » ?

Assurément non. Dans un tel contexte, on perçoit bien que les fils qu'il est possible de tendre seront ténus, fragiles, aléatoires, certainement pas permanents mais circonstanciels. Situation singulière où le maître est moins enseignant qu'entremetteur. Ce qui n'implique pas moins le recours à des méthodes. Singulières, elles aussi. Et, corrélativement, l'hypothèse d'une didactique spécifique qui entreprendrait de les révéler. À condition que cette didactique soit solidaire de l'opacité et de l'événementiel qui caractérisent le fait artistique, de cet « évasif » que désignait Jean-François Lyotard il y a fort longtemps, quitte à ce qu'on ne puisse jamais l'approcher que « métaphoriquement »[2].

Tenter l'aventure de la mise en place de quelques jalons pouvant construire une réflexion didactique en AP impose que l'on définisse préalablement le cadre dans lequel s'inscrit cet enseignement. Effectivement, la discipline « arts plastiques » possède une histoire

[1] Il existait déjà une grande évolution par enrichissements tirés de l'avancée de la recherche en AP entre la première édition aux PUF (1997) et la dernière (2012).
[2] J.-F. Lyotard, *Discours, figure,* Paris, Klincksieck, 1971, p. 19.

qui met en lumière la fonction que la société française a attribuée successivement à la pratique du dessin puis à une approche beaucoup plus large des faits visuels et artistiques. C'est naturellement toujours au regard de cette continuité (ou plutôt de cette succession de ruptures) que doit se poursuivre l'actualisation des enjeux liés à la place des enseignements artistiques dans notre système éducatif mais aussi dans le contexte géopolitique européen du XXI^{e} siècle : toute éducation se rapportant aux diverses manifestations du visible élaborées dans le champ artistique ne peut s'envisager sans qu'il soit question du *sens* de tout cela, sans que l'expérience de la pratique plastique ne soit rapportée, en tant qu'éventuel levier de reconsidération, au champ référentiel des œuvres ainsi qu'aux identités sociétales. Nous aurons dans les prochaines pages à préciser au travers de quels processus pourrait s'établir une mise en résonance qui s'avère d'autant plus délicate qu'ici et là de multiples voix semblent s'être concertées pour déplorer une prétendue « crise » de l'art contemporain.

Dans ce contexte fragile, l'enseignement des AP tel qu'il est envisagé en France est d'une grande originalité en comparaison des autres pays européens, aussi importe-t-il d'en éclaircir les finalités. Ces pages s'efforcent de forger quelques instruments aidant à mieux saisir la spécificité des gestes professionnels qui construisent nos leçons d'AP (présentées ici non comme des injonctions désormais établies mais simplement comme objets de recherche légitimement soumis à interrogation).

Ces pages voudraient aussi convaincre de porter une plus large attention à la didactique, notamment dans les structures artistiques des universités. L'absence d'un module interne spécifique de *recherche didactique* dans de nombreuses universités françaises dotées d'une UFR d'arts plastiques ne peut que surprendre encore aujourd'hui alors que "l'articulation pratique *vs* théorie" qui s'y exerce – c'est-à-dire *l'enseignement* qui y est dispensé – ne pourrait que profiter de ce recul analytique et critique.

Trop souvent confondue avec ce qu'elle observe (des méthodes et des contenus), la didactique est encore trop peu envisagée comme processus ou comme outil, c'est-à-dire comme espace de réflexion, certains proposèrent : « didaxologie »[3]. Pourtant, l'élan avait été impulsé dans l'après-68, 1) par la nécessité d'élaborer les programmes d'une nouvelle discipline remplaçant les cours de dessin au secondaire et 2) par l'installation des UFR d'arts à Vincennes puis en régions. Deux creusets de réflexion « pédagogique », comme dit alors, furent particulièrement actifs à Paris dans l'après-guerre, tant du côté du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres (créé en 1945, devenu "France Education International") où de nombreux colloques sur l'enseignement des arts eurent lieu, que du côté de l'INRP rue d'Ulm (créé en 1976, archives désormais transférées à l'ENS de Lyon) où les premières recherches didactiques en AP furent engagées.

S'agissant de la formation des enseignants en France[4], on regrettera qu'une finalité essentiellement professionnelle ait contribué à dénaturer la didactique en la coupant de ce qui vivifie une discipline universitaire, à savoir la recherche. Alors qu'un pas semblait franchi en 1990 en faveur de l'élaboration d'un creuset de recherche situé au croisement des départements d'enseignement et des structures généralistes des sciences de l'éducation au profit de la didactique des disciplines, pour de multiples raisons, le mariage ne s'est pas produit. Aujourd'hui, la création de deux filières à l'université (filière recherche et filière enseignement) avec désormais un master disciplinaire MEEF spécifique (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) laisse espérer que la recherche didactique

[3] E. De Corte (dir.), *Les fondements de l'action didactique,* Bruxelles, De Boeck, 1990, p.18-20, 342-347.

[4] Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, créés en 1989 sont devenus ÉSPÉ en 2013 puis INSPÉ (Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation) en janvier 2019.

sera mieux valorisée dans le cursus de formation des enseignants, et tout particulièrement en AP où les écrits sont toujours aussi rares[5].

Certes, les AP n'ont jamais cadré correctement avec la réflexion en sciences de l'éducation dès que l'on a voulu dépasser le stade des généralités. Peu de chercheurs ont souhaité s'attaquer à un domaine si marginal (entendons : en lisière des impératifs de l'instruction publique, qui ne nécessite peut-être d'ailleurs pas le recrutement de « professeurs » comme cela s'entend parfois) auquel on a peu accès sans formation spécifique[6]. Par ailleurs, reconnaissons-le, peu de professeurs d'AP ont souhaité, de leur côté, théoriser sur leurs pratiques pédagogiques. Enfin, effectivement, pour la défense des uns et des autres, étroite est la zone de coïncidence entre l'enseignement des AP et celui des autres disciplines du contexte général. Aujourd'hui encore, l'urgence de s'interroger sur les fondements possibles d'une didactique des AP reste entière. Si l'on constate depuis quelques années un regain de publications, souvent collectives, ayant pour objet d'étude la didactique des AP ou de l'histoire des arts, l'initiative provient généralement des sciences de l'éducation. Situation qu'il n'y a certes pas lieu de critiquer mais qui interpelle sérieusement tant sont encore peu nombreuses les thèses doctorales[7] en didactique des arts.

Pour contribuer à œuvrer dans cette direction, il importe donc, dans ces pages, de continuer à conforter l'hypothèse exposée en 1997 d'une *« didactique-critique »* des AP qui s'efforcerait de désenfouir les déterminants et une part de « l'impensé »[8] qui la sous-tendent, confrontée aujourd'hui à l'indifférenciation des manifestations dites désormais « visuelles » qui nous entourent et aux assauts d'un tout-culturel marchandisé.

Dans mon premier ouvrage, j'écrivais qu'une didactique des AP ne pouvait s'envisager qu'en écho à une approche phénoménologique de l'art (celle de Mickel Dufrenne[9] plutôt que

---

[5] On peut néanmoins citer :

- - Boudinet G. (dir.), *Enseigner l'Histoire des arts : enjeux et perspectives (1), la question de l'histoire*. Paris : L'Harmattan, 2011.
- - Chabanne J.-C., Parayre M. et Villalorgo É. (éd.), *La rencontre avec l'œuvre. Eprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, actes des journées d'études JEPAC à Perpignan - Montpellier 2. Paris : L'Harmattan, 2012.
- - Terrien P. et Leroy J.-L., *L'enseignement de l'Histoire des Arts, contribution à la réflexion et à l'action pédagogique,* Paris, L'Harmattan, 2014.
- - Boudinet G., *Expérience esthétique et savoirs artistiques*, Paris, L'Harmattan, 2017.
- - Fabre S., *Normativité de l'éducation artistique. Le Pont des arts*, Paris, L'Harmattan, 2017.

[6] Deux auteurs ont cité par le passé les AP : V. de Landsheere (*L'éducation et la formation,* Paris, PUF, 1992, p. 346 sq.) et M. Develay (*Savoirs scolaires et didactiques des disciplines,* Paris, ESF, 1995, p. 33 sq.). Mais les présentations étaient succinctes et peu actualisées.

[7] Citons toutefois :

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

[8] M. Jimenez, *La critique. Crise de l'art ou consensus culturel ?,* Paris, Klincksieck, 1995, p. 19.

[9] M. Dufrenne, *Phénoménologie de l'expérience esthétique,* Paris, PUF, 1953 : phénoménologie où « toute chose n'est chose que pour une conscience » (p. 26), y compris la perception esthétique qui, comme toute autre, est « une tâche » (p. 9) dont le spectateur est l'acteur.

celle de Maurice Merleau-Ponty[10]), c'est-à-dire, sans pour autant substituer « le sentiment à la raison »[11], sachant faire la part de l'indicible tout en s'attachant à ne pas abdiquer devant ce qui peut se penser : une didactique toutefois fondée sur l'unicité du corps à corps associée à la non-transférabilité des expériences.

Le mot « critique » sera employé souvent dans cet ouvrage, certains diront peut-être exagérément. Nous l'entendrons dans son sens premier (κρίσιμος / krísimos) : examiner, trier, discerner, juger, suggérant aussi mise en "crise". Sans remonter jusqu'à l'antiquité (Socrate, Aristote), après les débats animés du XVIIe s. (querelle des Anciens et des Modernes : Boileau *vs* Perrault) et du XVIII[e] s. (débats à l'Académie des beaux-arts ; dessin/coloris : Félibien *vs* De Piles), le *recul critique* est associé aux Encyclopédistes et aux Philosophes des Lumières. Kant, dans sa *Critique de la raison pure* affirme que son siècle est désormais à même de faire face à tout argument d'autorité. L'*esprit critique*, c'est un esprit de *libre examen* qui peut parfois devenir polémique ainsi que l'entendait, après Karl Marx, l'Ecole de Francfort (Adordo ; Marcuse)[12]. Plus modestement ici, il s'agira, en écho à la *raison critique* prônée par Jimenez, de tenter de pointer au fil des pages ce qui peut nous différencier.

Effectivement, instaurer une didactique des AP ne peut se faire qu'en réaction contre ce qui caractérise généralement la didactique des autres disciplines. Aspirer à une *didactique-critique* des AP, c'est tenter de résoudre le paradoxe entre les velléités positionnelles qu'implique la vocation scientifique de la didactique et la fluidité permanente de l'objet dont elle a à connaître ici. Il y a l'intuition que rester dans une logique de l'identitaire, s'en rapporter fatalement au lisible (c'est-à-dire perdre l'excès de réalité de par la pratique métalinguistique de l'enseignement), ne peut prendre en compte cet impositionnable qui nous fascine tous. Dans cette perspective, soit toute structuration didactique est vouée à l'échec, soit il s'agit de fonder l'hypothèse d'une didactique de l'impensable[13] ou de l'innommable qui résisterait à l'aporie du trop désigner, tout au plus, peut-être, stratégie d'encerclement d'un « état gazeux », ce qui ouvre un espace passionnant de spéculation, reconnaissons-le[14].

Par vocation, la didactique décrit des mécanismes et montre ainsi qu'on peut atteindre le même résultat par des cheminements diversifiés, aussi n'est-elle pas si incongrue dans notre impossible quête de la raison de l'art, associée à la multiplicité et à la non-reconductibilité des démarches créatives dont on a soutenu que l'expérience pratique agissait comme levier de la compréhension esthétique. Ainsi en est-il de sa dimension *plastique.* La didactique doit aussi faire cas de la singularité des expériences, elle ne construit pas des réseaux d'inculcation mais elle a comme devoir de mettre en doute ce qui dans l'activité communicationnelle pétrifierait le nommé. Il en serait alors de la didactique comme de l'art, d'une affaire de jeu aux parties sans cesse recommencées[15]. Ainsi en serait-il de sa dimension *artistique.*

Par ces pages, effectivement, par l'amorce d'une *didactique-critique* des AP, j'avais voulu dès 1992 avancer l'idée d'une didactique pensée comme pratique plastique et pratique artistique[16]. Ajoutons aujourd'hui : sans pour autant se complaire dans la contemplation d'un

---

[10] M. Merleau-Ponty, *Le visible et l'invisible,* Paris, Gallimard, 1964, p. 166 : suivant la leçon de la poésie, le philosophe, parfois, « devrait se taire ».

[11] M. Dufrenne, *Le poétique,* Paris, PUF, 1963, p. 2.

[12] Développé par J-R Ladmiral dans D. Chateau (dir.), *A propos de la critique*, Paris, L'Harmattan, 1995, p.17-40.

[13] M. Dufrenne, *La notion d' « a priori »,* Paris, PUF, 1959, p. 285 (voir au chapitre « Didactique »).

[14] Y. Michaud, *L'art à l'état gazeux,* Paris, Éditions Stock, 2003.

[15] H. Damisch, *Fenêtre jaune cadmium,* Paris, Seuil, 1984, p. 167.

[16] En conclusion du colloque *Les arts plastiques à l'université* (Aix, du 3 au 8 septembre 1992) j'avais jugé opportun de rédiger un commentaire intitulé « De la didactique comme pratique plastique et pratique artistique, plaidoyer pour l'avènement d'une didactique des arts plastiques », publié dans D. Chateau et J.-C. Le Gouic (dir.), *Les arts plastiques à l'université, actes du colloque de 1992,* Aix-en-Provence, P.U.P., 1993, p.185-189.

« artistique » aux connotations ésotériques mais tout au contraire en sachant faire le lien entre toutes les manifestations plastiques inscrites dans la sphère du visible et en s'efforçant tout autant d'en montrer les parentés que d'en pointer les différences ontologiques. Sans qu'il s'agisse non plus de courir derrière l'actualité de l'art ou de la mode mais, sachant être « de son temps » et simultanément être aussi en mesure d'ouvrir aux patrimoines les plus diversifiés et les plus anciens, révélant ainsi les chemins qui nous relient à nos racines.

Assurément, alors que les perspectives statutaires de la discipline sont toujours aussi précaires, cette ambition ne pourrait se suffire d'un quelconque picorage culturel au fil d'une scolarité parcellisée : ceci est affaire d'*enseignement* et à l'école, dans les collèges et les lycées, les professeurs enseignants d'art sont les seuls à pouvoir tisser les liens[17] avec les autres facettes de la connaissance pour en dégager du sens. Telle est (et sera toujours, espérons-le) l'enthousiasmante finalité de notre métier.

C'est donc une passion qui n'a jamais faibli que voudraient faire partager ces pages :

La première partie s'efforce d'abord d'éclairer le lecteur sur les fondements, les enjeux et les perspectives d'un enseignement des arts plastiques et visuels dans le système éducatif secondaire français[18].

La seconde partie en précise les objectifs et livre aux étudiants les clés théoriques leur permettant de problématiser didactiquement les questions de l'art en référence aux œuvres et de formuler ainsi plus finement les acquisitions (connaissances, compétences) qui devront être visées.

La troisième partie examine les dispositifs didactiques utilisés par les enseignants français, dispositifs fondés sur la pratique des élèves et destinés, au-delà de l'expression plastique personnelle, à favoriser l'accès aux références artistiques. Elle met en lumière le rôle essentiel de l'évaluation comme temps d'enseignement.

La quatrième et dernière partie tente de réunir par synthèse les principales questions qui travaillent le paradoxe didactique énoncé par la formulation « enseignement / artistique », soulignant ainsi notre obligation culturelle. Loin de conclure, elle s'ouvre naturellement sur demain, revenant sur le sens et les enjeux socioéducatifs de notre mission.

Cet essai n'est pas un livre qui se lirait comme un roman. Il s'agit plutôt d'une "somme" de réflexions propices à débat, à picorer sans prétention d'exhaustivité. A chacun d'y trouver ce qui pourrait lui être utile, tel est mon simple vœu.

Ces pages n'engagent que son auteur en toute indépendance. Que le lecteur n'y voie donc que quelques traits qui, comme les « objets anxieux »[19] qui jalonnent l'actualité artistique, ne sont livrés ici qu'en attente de considération.

D'autres chercheurs ont aussi souligné par le passé le caractère « artistique » de toute didactique des arts, je pense notamment à Eliane Chiron et à Jacques Cohen, professeurs à l'Université Paris 1, Panthéon Sorbonne.

[17] Face à la pulvérisation des informations qui nous parviennent actuellement, mettre les choses en relation était l'urgence révélée par un colloque réunissant d'éminentes personnalités issues d'horizons diversifiés parmi lesquelles E. Morin, E. Leroy-Ladurie, P. Ricœur ou J. de Rosnay. On se référera à la publication : E. Morin (dir. de), *Relier les connaissances, le défi du XXIe siècle (journées thématiques organisées par le MEN),* Paris, Seuil, 1999, notamment p. 8 et 426-450.

[18] Cet ouvrage traite essentiellement de la situation française. Toutefois, nous élargirons parfois notre propos en comparaison avec d'autres pays francophones.

[19] H. Rosenberg, *La dé-définition de l'art* (1972), Nîmes, J. Chambon, 1992, p. 27.

PREMIERE PARTIE

Fondements et enjeux

1. ENSEIGNER / APPRENDRE / ARTS PLASTIQUES

Enseignement et apprentissage sont aujourd'hui clairement séparés. Si apprendre a possédé par le passé un double sens (apprendre de ; apprendre à), comparativement à l'anglais on distingue désormais l'acte du maître ou de l'institution (enseignement = teaching) de l'acte de l'élève (apprentissage = learning). De toute évidence, ces deux actions ne sont envisageables qu'en articulation, ce qui ne veut pas dire pour autant que l'une implique l'autre : encore faut-il une « dynamique de l'apprentissage »[20].

1 / ENSEIGNER. Enseigner est le fruit d'une relation ternaire qui met en jeu dans un contexte déterminé trois partenaires : l'élève, le maître, le savoir, du moins dans une approche rapide de la didactique dont on verra plus loin les limites, s'agissant des AP.

Enseigner, c'est montrer, expliquer, faire apprendre, aller du concret à l'abstrait, du connu à l'inconnu. À cette fin, les voies d'accès au savoir sont plurielles[21] :

La simple *exposition* : il suffirait de transmettre aux élèves, il suffirait aux élèves d'apprendre et de répéter par mimétisme et par entraînement. On gagnerait du temps en distillant l'essentiel du savoir utile (ainsi en était-il du dessin censé apprendre à voir, de la

[20] L. Not, *Enseigner et faire apprendre,* Toulouse, Privat, 1987, p. 85.
[21] Si l'on se réfère à L. Not, *op. cit.,* p. 13.

composition décorative censée cultiver le soin et le goût).

L'*inculcation* des connaissances, réalisée par la succession d'une série d'activités destinées à familiariser l'élève avec la résolution de questions en rapport avec l'enseignement théorique dispensé préalablement, généralement dans une perspective cumulative et hiérarchisée conduisant à des objectifs de maîtrise, au mieux, de transfert (ainsi prend-on connaissance des contrastes de couleurs pour ensuite appliquer ce savoir afin de faire ressortir un personnage dans un contexte ou pour réaliser une affiche publicitaire).

La *découverte.* Née des propositions de l'École nouvelle, la méthode tire ses fruits de l'action de l'élève, observation ou enquête, expérience tâtonnée. La référence à Jean-Jacques Rousseau voudrait que ce soit l'élève lui-même qui organise sa recherche en fonction de ses besoins. Le handicap de cette méthode tient à la perte de temps (pour guère plus de 30 h par année d'AP au collège...) et au caractère parfois inessentiel des investigations au regard d'un champ référentiel, celui de l'art et du langage plastique en général, particulièrement gigantesque.

Enseigner, c'est alors le plus souvent user de principes mixtes. Le maître décide des questions mais il s'y prend de telle sorte que ce soit l'élève qui construise son savoir de l'expérience et de l'aventure. Ainsi, la méthode « génético-structurale » proposée par Louis Not[22] préconise-t-elle d'orienter l'activité magistrale vers la transformation des structures mentales du sujet en proposant des activités inédites qui solliciteront son initiative. Ainsi en est-il aussi de l'encadrement des « situations-problèmes » proposées par Philippe Meirieu[23], articulant un savoir ciblé à des opérations mentales à développer.

Enseigner, c'est donc ménager la rencontre de l'élève et du savoir, ce qui implique de se référer tant à la connaissance de l'objet enseigné (épistémologie) qu'à la connaissance du sujet apprenant (psychologie).

En effet, les sciences de l'éducation nous ont appris très tôt que c'est l'élève et lui seul qui apprend (s'il le veut bien). « On se persuade mieux par les raisons qu'on a soi-même trouvées », écrivait Blaise Pascal en 1669 *(Pensée n° 10).* Ceci veut dire qu'il n'y aura rien sans sollicitation du désir de l'élève et ceci bien que paradoxalement on ne puisse désirer sans connaître un peu et que bien souvent le confort pour l'élève soit d'attendre... Reste à savoir si l'élève est spontanément attiré par l'art. Si l'on peut en être convaincu pour ce qui concerne les options artistiques des lycées, la situation est globalement très différente en collège : comment alors sensibiliser à l'importance des images (puis de l'art) dans notre société sans tomber dans le « didactisme » stérile, comment faire acquérir quelque prise sur l'usage des divers constituants plastiques sans pour autant tomber dans la trappe des manipulations joyeuses « qui occupent et intéressent » les élèves ? Comment convaincre de la fonction dynamogénique de l'art indépendamment des avatars médiatiques et mercantiles sans tomber dans l'incantation ? Comment permettre la catalyse, comme ont dit certains, entre ludicité et lucidité ?

Enseigner passe donc par la suscitation d'envies, s'appuyer probablement sur l'existence d'attirances spontanées. Organiser l'énigme, dévoiler un peu, séduire, provoquer : où l'on s'aperçoit, dès les premiers instants, que le comportement enseignant n'est pas sans parenté avec le comportement artistique...

Enseigner ou éduquer ? La question est légitime. Dès lors qu'il s'agira moins de désigner des contenus que de développer des attitudes d'ouverture, les enseignements artistiques renverront sûrement davantage (ou tout autant) à l'éducation qu'à l'instruction.

---

[22] L. Not, *op. cit.,* p. 96.
[23] P. Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment,* Paris, ESF, 1987.

2 / APPRENDRE. Apprendre, c'est acquérir un savoir et des compétences, c'est construire des représentations et développer des comportements afin de pouvoir se rendre présente l'idée d'un objet de pensée ou afin de pouvoir agir sur les objets sur lesquels l'apprentissage a porté. Gaston Mialaret[24] définit l'apprentissage comme « l'ensemble des phénomènes qui se produisent au cours des étapes d'une acquisition de connaissances aussi bien que d'habitudes ». Selon Not[25], apprendre, c'est *traiter* des observations (percevoir, décoder, évaluer, transformer, combiner), *produire* des informations (conceptualiser, déduire, redécouvrir, formuler), pouvoir *utiliser* (reproduire, transférer, inventer), *mémoriser* (des contenus, des règles, des opérations fondamentales). Mémoriser arrive en dernier, comme manière d'engranger les fruits de toute une activité développée antérieurement. Reste à voir comment cela peut concerner l'expérience esthétique.

Apprendre est donc *une action.* « Les élèves sont des acteurs dans le processus apprendre-enseigner », dit Marcel Postic[26]. L'élève n'est pas « enseigné », instruit par le professeur. On n'apprend donc rien sans volonté, d'abord, mais également sans redécouverte, participation active et sans reformulation. « Mettez les questions à sa portée et laissez-les-lui résoudre », écrivait Rousseau (*Émile,* livre III, 1762), ou encore : « Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale ; il n'en doit recevoir que de l'expérience » (livre II). On retrouve les mêmes mots sous la plume de Carl Rogers (1972) : « Le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie. »[27] Ainsi, suivant cette idée fondamentale, Daniel Hameline[28] et d'autres parlent-ils d'« apprenant », Marcel Lavallée[29] d'individu « s'éduquant ».

3 / ARTS PLASTIQUES. Alors, peut-on enseigner les AP, peut-on apprendre les AP ? La première interrogation soulève la question de savoir ce qu'il y a d'identifiable, de permanent, de transmissible, connaissance factuelle ou qui s'offre à être appréhendée du particulier au général. Dans les AP, il y a du technique, du culturel et du communicationnel. Mais l'art n'est ni artisanat ni communication ; il est expression singulière. Enseigner les AP, c'est installer une *situation de pratique* qui soulève une question, c'est ensuite assumer le caractère non universel de ce qui pourra être constaté en montrant que les œuvres ne peuvent être réduites à un seul point de vue et en favorisant donc les approches différentes. Pour prendre un exemple, après la présentation de « l'objet spécifique » par Donald Judd (1965), n'était-ce pas déjà en art la leçon de Robert Morris[30] pour qui, si « objet unitaire » il y a, celui-ci ne pourra jamais éviter d'interférer entre autres avec la lumière, l'espace ou le corps humain ?

La deuxième question se rapporte à ce qui peut être appris. Faute de pouvoir engranger des vérités, l'apprenant peut-il au moins, de ses expérimentations, construire une expérience ? Probablement. Expérience du désir d'expression et des choix offerts qu'il devra trancher ; expérience de l'ouverture aux autres ; expérience de la confrontation aux œuvres ; expérience d'états de tension dont les dissonances ne peuvent manquer d'instruire.

Favoriser l'avènement d'une *expérience* en classe d'AP invite à s'interroger sur le terrain de la pédagogie puis de la didactique.

---

[24] G. Mialaret, *Vocabulaire de l'éducation,* Paris, PUF, 1979, p. 21.
[25] L. Not, *op. cit.,* p. 33-58.
[26] M. Postic, *La relation éducative,* Paris, PUF, 1979, nouv. éd., 1996, p. 19.
[27] C. Rogers, *Liberté pour apprendre ?* (1969), Paris, Dunod, 1972, p. 152.
[28] D. Hameline, *Les objectifs pédagogiques,* Paris, ESF, 1979.
[29] M. Lavallée, *Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement,* Montréal, GREC, 1973.
[30] R. Morris, Notes on Sculpture (part 2), in *Artforum,* octobre 1966, p. 20-23.

2. PÉDAGOGIE

La pédagogie se rapporte au mode d'éducation, s'appuyant sur la contribution de la philosophie, de la politique et des sciences au sens le plus large. La pédagogie est d'abord philosophie de l'éducation, c'est-à-dire réflexion sur l'acte éducatif et ses finalités, explicitation du sens de son entreprise. Dans cette activité critique de type normatif, le pédagogue prend parti, propose sa conception de la relation éducative, prescrit des principes ou des doctrines en termes de démarches générales, ce qui n'a pas été sans lui causer quelque ennui, se voyant reprocher de dicter ce qui devrait être, d'énoncer des règles de conduite utopiques ou infécondes faute d'avoir l'expérience du « terrain », ou bien encore de contester systématiquement au lieu de chercher à consolider le système en place. La critique pédagogique, écrivait Emile Durkheim, « émane d'esprits révolutionnaires, insurgés contre les usages de leurs contemporains »[31].

La pédagogie est entendue suivant deux acceptions principales : pour les uns c'est une théorisation de l'acte éducatif en général (Mialaret rédige en 1991 une *Pédagogie générale*[32] et ainsi parlons-nous parfois de la « pédagogie des arts plastiques » pour ce qui concerne notre discipline) ; pour les autres, elle se limite aux aspects relationnels (et cela n'est pas contradictoire : pour Mialaret, c'est aussi « la science qui étudie la relation pédagogique »)[33].

En AP, nous entendrons plutôt « le pédagogique » comme l'aspect relationnel du contexte éducatif, l'esprit général qui préside à la configuration du cours, réservant « le didactique » à la technique (voire « l'ingénierie ») de l'enseignement. En ce sens, on peut considérer que la didactique donne un caractère opératoire à la pédagogie par l'application d'une méthode s'appuyant sur les moyens d'un dispositif. En AP, il est particulièrement difficile de séparer pédagogique et didactique tant le rapport au savoir est tributaire du sensible et donc de la mise en place d'un climat relationnel très spécifique.

En France, jusque vers 1965, la filiation académique du dessin avait laissé celui-ci en marge de la pensée éducative moderne : la novation pédagogique en AP ne pouvait s'élaborer qu'en contravention avec les textes en vigueur.

En revanche, si l'on considère l'esprit actuel de l'enseignement des AP à tous niveaux, force est de constater que le retard est désormais comblé et que les propositions des pages les plus vives de la pensée éducative sont depuis longtemps à l'œuvre. Revendiquer pour les AP une voie singulière ne signifie pas pour autant refuser d'admettre nos dettes. Un détour rapide s'impose donc, autant pour livrer aux étudiants quelques-uns de ces repères que pour rendre hommage à ceux auxquels nous sommes le plus redevables.

Le clivage le plus important correspond sans aucun doute au passage d'une pédagogie centrée sur le maître et sur le savoir à une pédagogie centrée sur l'élève et sur sa mise en position active.

---

[31] É. Durkheim, *Éducation et sociologie* (1922), Paris, PUF, 1966, p. 67 (rééd. en 1992).

[32] G. Mialaret, *Pédagogie générale,* Paris, PUF, 1991. Y est écrit p. 7 : « La pédagogie est une réflexion sur les finalités de l'éducation et une analyse objective de ses conditions d'existence et de fonctionnement ; elle est en rapport direct avec l'action éducative qui constitue son champ de réflexion et d'analyse. »

[33] La rédaction en est antérieure (1979) : *Vocabulaire de l'éducation, op. cit.,* p. 334.

LA PEDAGOGIE DITE TRADITIONNELLE

La pédagogie expositive, magistrocentrique, celle du maître-guide, trouve au début du XX[e] siècle sa meilleure défense sous les plumes de Durkheim et d'Alain.

Pour Durkheim (fondateur de la sociologie objective et scientifique), dans la logique de la mission de l'école au XIX[e] siècle, l'éducation a d'abord pour fonction de « socialiser »[34]. Elle vise très précisément ce que dénonceront plus tard Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (*Les héritiers,* 1964 ; *La reproduction,* 1970) : la légitimation de l'ordre établi, la transmission héréditaire du capital culturel (et, ajouteront-ils, la reproduction des rapports de classe)[35]. Le plasticien ne sera pas insensible au fait que, dans cette logique, Durkheim considérait l'art autant comme une haute émanation du sens communautaire que comme un jeu spéculatif dangereux pour la société. Certes, Durkheim visait à « susciter et développer » des compétences, autrement dit forger des outils permettant à l'élève de jouer son rôle dans la société, ce qui est un noble objectif. Mais, dans cette optique, la fin visée n'était pas l'épanouissement de la personnalité de l'individu mais la consolidation de la structure sociale, devoir suprême.

Alain, lui aussi[36], orienté par les mêmes objectifs, souligne à maintes reprises les vertus de l'effort. L'éducation fondamentale consiste à montrer que « le travail a des exigences étonnantes », qu'il n'y a pas apprentissage sans volonté d'apprendre et qu'il importe de susciter cette volonté.

Pour servir la société, l'enfant doit surmonter sa « nature initiale », ses désirs superficiels. Si la conscience du devoir n'est pas suffisante, l'adulte exercera son ascendance légitime, « l'éducation doit être essentiellement chose d'autorité ». Ainsi, « la liberté est fille de l'autorité bien entendue. Car être libre ce n'est pas faire ce qui plaît ; c'est être maître de soi, c'est savoir agir par raison et faire son devoir »[37]. En bref, socialiser en coulant dans un moule, instruire en inculquant. Effort, volonté, devoir. Naturellement, on ne saurait rejeter les idéaux élevés qui sous-tendent le sens du devoir, parfois bien oublié aujourd'hui. Mais dans un tel contexte l'échec scolaire ne peut qu'être celui de l'élève, soit par incapacité, soit par manque de volonté : inaptitude à vibrer à l'appel des « grandes idées morales de son pays et de son temps »[38].

À l'unisson des autres disciplines, l'enseignement du dessin a été solidaire de cette pensée éducative tributaire des modèles. Les directives du 1[er] mai 1953 notaient : « Le dessin documentaire est par excellence le moyen d'information du savant (...), il est une école de probité. »

Par ailleurs, on ne saurait ignorer que, sous couvert de la « composition décorative », de nombreux professeurs d'AP ont considéré comme leur « devoir » dans les années 1960 d'enseigner et d'imposer l'usage de règles ayant fait leurs preuves dans l'histoire des arts majeurs ou mineurs aux fins de développer le « bon goût » de leurs élèves.

> En 1967, la « Société des professeurs de dessin de l'enseignement du second degré » édite sous la plume des principaux formateurs de la discipline deux fascicules dont le contenu principal traite du dessin d'observation et de la décoration en vue d'une « éducation artistique bien comprise » développant chez l'enfant « des aptitudes particulières à voir, à analyser, à juger avec goût et discernement »[39].

---

[34] É. Durkheim, *Éducation et sociologie, op. cit.,* p. 49.
[35] P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction,* Paris, Minuit, 1970, p. 237.
[36] Alain, *Propos sur l'éducation,* Paris, PUF, 1932, nouv. éd., 1995.
[37] É. Durkheim, *op. cit.,* p. 55-58.
[38] *Ibid.,* p. 55.
[39] J. Sauboa (sous la dir. de), *Initiation aux arts plastiques,* 1 et 2, Paris, Bordas, 1967, p. 2-3.

LES METHODES ACTIVES

L'émergence des « méthodes actives » dans les années 1920 (Adolphe Ferrière) est assurément à l'origine des bouleversements de la pensée éducative. Ancrant loin en arrière leur légitimité (Michel de Montaigne, Jan Amos Coménius, Rousseau, voire Héraclite ou Platon), elles sont toutes fondées sur un déplacement du point de vue au profit de l'élève et des conditions optimales de son éducation.

On dira qu'une méthode « active » s'oppose à une méthode « réceptive-passive » qualifiée peut-être un peu rapidement de « traditionnelle ».

L' « Éducation nouvelle » (terme qui qualifie aussi cette orientation)[40] est fondée sur le respect de l'homme et de sa personnalité. L'école ne peut imposer une formation tant pour des raisons déontologiques (refusant toute aliénation) que pour de simples arguments d'efficacité : il est avéré que les connaissances apprises de façon impositive ont une durée précaire faute d'avoir été désirées ou éprouvées dans une démarche volontaire de recherche.

Mialaret réduit la polysémie de ces termes généraux en définissant les méthodes actives comme des « méthodes (et techniques) pédagogiques qui utilisent et/ou provoquent l'activité de l'élève »[41], une activité authentique s'entend, c'est-à-dire non imposée de l'extérieur. Toute la difficulté consiste, bien entendu, à susciter l'envie de découvrir, c'est pour cela qu'il faut partir du monde de l'élève et de ses aspirations.

En AP, si la proposition d'une activité manipulatoire fédère assez généralement l'enthousiasme des élèves, on ne peut ignorer qu'une majorité d'opérations plastiques ou de références artistiques va à l'encontre de la représentation que les élèves se font de la compétence qu'ils souhaitent acquérir. De plus, pour les élèves inscrits dans la logique du système scolaire où l'utile (pour réussir dans « la vie ») est lié à la contrainte, au travail, voire à l'ennui, une activité plus désintéressée ou construite au plus près de leurs prédilections connote au contraire l'agréable, l'amusement, autrement dit : le futile. Viser l'efficacité n'est donc pas si simple.

Pour Viviane de Landsheere, « l'opposition manichéenne entre l'enseignement centré sur le maître et l'enseignement centré sur l'élève semble dépassée »[42]. L'auteur fait observer que si les principes de l'École nouvelle ne sont pas à remettre en cause, les exemples ne manquent pas où un enseignant « traditionaliste » a su communiquer son enthousiasme au plus grand plaisir de ses élèves. Comme dans bien des situations, sans doute convient-il de se garder des deux pôles : d'un côté l'erreur de la coercition stérile, de l'autre l'errance irréaliste et non structurante.

Si le traditionalisme pédagogique est souvent associé à l'enseignement impositif, cela ne veut pas dire pour autant que la réciproque soit vraie. En AP, il importe de faire la différence entre imposer une activité tautologique (ou une esthétique) et imposer la découverte de secteurs d'expression culturelle dont l'élève n'a pas idée afin d'élargir ses références. La vraie question est donc non pas de juger le degré de directivité du professeur mais de savoir si l'élève en classe d'AP est placé dans une *activité d'exécution* ou dans une *activité de recherche* ainsi que dans une *posture interrogative singulière.*

Sans doute est-ce le Tchèque Coménius (1592-1670), auquel il est rarement fait

---

[40] A. Ferrière fonde en 1899 le « Bureau international des Écoles nouvelles » et rédige en 1920 les principes de « L'École active ».
[41] G. Mialaret, *Pédagogie générale, op. cit.,* p. 230.
[42] V. de Landsheere, *L'éducation et la formation, op. cit.,* p. 128.

référence[43], qui le premier, dans le cadre d'un enseignement de masse (ouvert à tous : riches et pauvres, garçons et filles), projeta une pédagogie active où l'élève cherche lui-même et apprend en agissant.

Toutefois, si l'on veut en rester à l'école du XX^e^ siècle, Ferrière[44] est probablement de ceux qui ont le plus œuvré pour l'avènement de l'*École nouvelle.* Fortement marqué par Rousseau, il s'efforcera de lier l'école à la *vie.* L'élève observe des faits, élabore des expériences, rassemble des documents. L'éducation doit être globale, associant le corporel, l'artistique, le social lié à la vie quotidienne. On acceptera de perdre du temps. Partant de son environnement immédiat, de ce qui le concerne parce qu'il veut avoir prise sur ce qui l'entoure, il ordonne ses observations et développe ainsi ses capacités inductives de l'*action vers la réflexion.*

Ceci est une des règles qui conditionnent aujourd'hui l'enseignement des AP. Relativement à des consignes dynamisées d'un potentiel incitatif, l'élève s'efforce de faire. De la pluralité des démarches se dégagent d'une part ce qui relève des données communicationnelles de l'expression plastique, d'autre part ce qui renvoie à la panoplie des possibles et des crédibles, enfin ce qui renvoie à la singularité de l'auteur. La méthode active en AP, outre les avantages déjà nommés, est, sans pour autant évacuer la pertinence, garante de la pensée plurielle et de l'ouverture à la différence.

L'Américain John Dewey, dans son école de Chicago dont le slogan est « learning by doing », tente dès 1896 de concilier liberté et contrainte, autrement dit l'intérêt spontané de l'élève et la nécessité de l'effort et de la discipline.

> Rien ne peut être décrété problème de par la seule volonté du maître. « Pour que l'enfant se rende compte qu'il a affaire à un problème réel, il faut qu'une difficulté lui apparaisse comme *sa* difficulté à lui (...), comme un obstacle à surmonter pour atteindre sa fin personnelle. » Alors et alors seulement, la motivation peut fonder une pédagogie nouvelle de l'effort et de la rigueur[45].

Dewey croit aux vertus de l'expérience sous-tendue par une nécessité pragmatique : toute leçon « doit être une réponse » et toute *éducation expérientielle* fortifie l'esprit (Ovide Decroly, dans ce même contexte d'une pédagogie de l'intérêt, fondera en 1907 une « École pour la vie et par la vie » : observer, expérimenter, analyser. Former l'élève de demain, ce n'est pas lui inculquer les recettes d'aujourd'hui, c'est le préparer à faire face à l'inconnu d'un monde en rapide mutation).

Dewey était ami avec le D^r^ Barnes qui ouvrait sa Fondation de Merion aux étudiants mais pas aux touristes ; il inspira aussi fortement Allan Kaprow qui, en recherche d'un art non séparé de l'expérience et de la vie, promut le *happening.*

Edouard Claparède, psychologue cofondateur avec Ferrière de l'institut J.-J. Rousseau de Genève, définit dès 1905 les bases de ce qu'il nommera plus tard l'éducation fonctionnelle. Pour l'enfant comme pour l'adulte, « c'est le besoin qui est le ressort de l'action »[46]. Si l'école ne saurait fabriquer un adulte comme le suggérait Durkheim, il reste que l'enfant fonctionne comme un adulte : il tire son expérience de sa vie, de son interaction avec son milieu. Le respect du fonctionnement psychique de l'enfant et l'adaptation à ses besoins individuels et à ses intérêts conduiront Claparède[47] à la différenciation pédagogique.

---

[43] Notamment dans son *Projet succinct en vue de la restauration des écoles dans le Royaume de Bohême* (1632), puis dans l'*Esquisse d'une école pansophique,* rédigée à la cour de Hongrie entre 1651 et 1654.

[44] A. Ferrière, *L'école active* (1920), Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, rééd. 1949.

[45] J. Dewey, *L'école et l'enfant,* Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1947, p. 86-90. Voir aussi : J. Dewey, J. P. Cometti, R. Shusterman, S. Buettner, *L'art comme expérience*, Paris, Gallimard, 2005.

[46] E. Claparède, *L'éducation fonctionnelle* (1931), Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1946, p. 195-197.

[47] E. Claparède, *L'école sur mesure* (1920), Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1953.

Poser un « problème plastique » aux élèves relève parfois du quiproquo si, résignés face à quelque chose qui n'a pas de sens pour eux, ils ne font que s'exécuter comme ailleurs sous le joug d'un quelconque arbitraire magistral. Il n'y aura pas d'acquisition durable sans *réponse* à un *besoin* réellement ressenti.

Enfin, l'apport de Célestin Freinet est également essentiel en regard de l'enseignement des AP. Pour l'éducateur, l'*École du peuple* gagne à être fondée sur d'autres bases relationnelles que celles du magistro-centrisme traditionnel. Sans aller jusqu'à l'autogestion totale, l'élève doit avoir sa part de décision dans l'organisation du curriculum de façon à favoriser son implication, sa responsabilisation et son autonomie. Freinet montre les vertus du travail manuel, il finalise lui aussi les recherches, développe l'initiative par le texte libre (ou le dessin libre)[48], l'imprimerie et la diffusion d'un journal.

L'élève, dynamisé par une finalité claire à laquelle il adhère, adopte spontanément une attitude exploratoire : le « tâtonnement expérimental »[49], pragmatique et fonctionnel (non mécanique mais « intelligent », complété par le principe de la « perméabilité à l'expérience », même si son approche empirique – à l'aveuglette – se démarque largement de la démarche expérimentale de Claude Bernard fondée, elle, sur l'élaboration d'une hypothèse préalable), voire l'échec (ce qui ouvre la perspective d'une « pédagogie négative »), étant meilleurs facteurs de progrès que tout système inculcatoire, car c'est tout simplement la « loi universelle de la vie ». Toutefois, la pédagogie fonctionnelle n'est pas efficace à 100 % car il est souvent possible de contourner les obstacles plutôt que de les affronter.

On le sait, le tâtonnement (également plus empirique qu'expérimental) est le fondement même de l'attitude exploratoire de l'artiste. Pablo Picasso ne cherche pas, il « trouve ». S'accrédite donc chez Freinet l'idée que l'échec d'une réalisation plastique (ou d'un commentaire) n'est pas obligatoirement à confondre avec l'échec de l'apprentissage, il faudra s'en souvenir au moment de l'évaluation.

Les méthodes actives voient leur légitimité renforcée par l'apport direct de la psychologie, notamment celle de Henri Wallon, celle de Piaget ou encore de Jerome S. Bruner.

Wallon[50], se fondant sur ses observations en neuropsychosociologie, insiste sur la participation indispensable de l'enfant à l'élaboration de son savoir : c'est par l'interaction répétée avec son milieu (le milieu social et technique, pas le milieu naturel de Rousseau) que l'enfant se construit par adaptation progressive et engrange l'expérience qui lui permettra un jour de dépasser la simple intelligence sensori-motrice pour le recul de l'intelligence discursive.

Piaget, comme Wallon, affirme la nécessité d'une connaissance scientifique de l'enfant afin d'adapter la pédagogie à son développement mental. L'enfant progresse par « accommodation » et par « assimilation » dans un va-et-vient permanent entre l'action et la pensée, élaborant de nouvelles théories là où l'expérience initiale se trouve inopérante. Pour Piaget, le fonctionnement intellectuel ne relève pas du simple tâtonnement mais d'une activité d'ajustement continuelle, d'une activité de transformation qu'il nomme « opération ».

Piaget montre que la construction du réel chez l'enfant passant de l'espace topologique à un espace euclidien correspond au développement des structures de la pensée et de la logique. Pour l'épistémologue de Genève, le développement de l'enfant passe par quatre grandes phases :

---

[48] C. Freinet, *La méthode naturelle,* t. 2 : *L'apprentissage du dessin,* Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1969.
[49] C. Freinet, *ibid.,* ainsi que : *Essai de psychologie appliquée à l'éducation,* Delachaux & Niestlé, 1966, p. 53-64.
[50] H. Wallon, *De l'acte à la pensée,* Paris, Flammarion, 1942.

— de 0 à 18 mois, le stade de l'intelligence *sensori-motrice* ;
— de 2 à 7 ans, le stade *pré-opératoire* où apparaît entre autres la fonction sémiotique (ou symbolique) lorsque l'enfant est capable de représenter par le dessin un objet absent ;
— de 7 à 11 ans, le stade des *opérations concrètes* ;
— au-delà de 12 ans, le stade des *opérations formelles*[51].

Piaget insistait fortement sur le fait qu'il s'agissait là d'une activité de structuration qui consistait à organiser le réel et non pas à le copier simplement. La pédagogie opératoire va de l'activité spontanée du jeune enfant à l'intériorisation des opérations dans le raisonnement « hypothético-déductif »[52]. Penser relativement à Piaget l'auto-formation de l'élève en termes d'opérations mentales à susciter et à intérioriser conduit de toute évidence à ne pas se satisfaire d'activités mimétiques et à fonder une didactique des AP sur la mise à l'œuvre du comportement inductif/déductif.

Le *constructivisme,* derrière Piaget[53], insiste sur le fait que le savoir naît de la rencontre entre un *sujet* et un *objet,* de même qu'il n'y a pas de réel en soi mais seulement des perceptions singulières... Ainsi faut-il prendre en compte que l'élève mémorise moins la connaissance énoncée par le maître qu'il ne construit lui-même ses acquis au fil de ses expériences (Paul Watzlawick)[54], ce que sut mieux que personne mettre en pratique Freinet en liant constamment les activités de ses élèves à la vie qui les entourait. Il est souvent aujourd'hui fait état de *socioconstructivisme* pour prendre en compte le fait que l'élève construit ses connaissances en les confrontant par *interaction sociale* à celles des autres[55].

On gagne à rapprocher la pensée de Piaget quant au va-et-vient permanent entre action et réflexion de la théorie de Bruner qui décrit l'autoformation constructiviste comme une évolution continue de type « *spiralaire* »[56] : chaque information engrangée par l'individu modifie ou conteste les acquis existants, constituant une expérience de plus en plus complexe. Ainsi, les grandes questions doivent-elles être abordées dès l'enfance (sous une configuration appropriée) de manière à ce que, par vagues successives de plus en plus complexes au fur et à mesure du développement cognitif de l'élève, la saisie en soit à la fois plus claire et plus élaborée et que les acquis puissent s'y greffer progressivement.[57]

Cette conception s'oppose radicalement à un enseignement académique des AP par paliers : il ne peut être question d'aborder le graphisme en sixième puis la peinture en cinquième, le bidimensionnel en seconde puis le tridimensionnel en première ! Nous reviendrons largement sur le principe spiralaire (et non scalaire) de la formation en AP.

L'INDIVIDU, LE GROUPE, LA DIFFERENCIATION

La pédagogie et le *moi.* Bien entendu, l'intérêt pour l'apprenant ne saurait être abordé

[51] J. Piaget, Le temps et le développement intellectuel de l'enfant, in *Vers l'Éducation nouvelle,* n° 265, octobre 1972, p. 11.Ces étapes furent mises trop hâtivement en parallèle avec les étapes de la progression du graphisme enfantin *(le réalisme fortuit, le réalisme manqué, le réalisme intellectuel, le réalisme visuel)*, selon l'évolution exposée par G. H. Luquet dans *Le dessin enfantin,* Paris, Alcan, 1927 (réédité en 1967 chez Delachaux & Niestlé).
[52] J. Piaget et B. Inhelder, *La psychologie de l'enfant,* Paris, PUF, 1973, p. 101 sq.
[53] J. Piaget, *Introduction à l'épistémologie génétique,* Paris, PUF, 1947.
[54] P. Watzlawick (sous la dir. de), *L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme,* Paris, Seuil, 1988.
[55] Il faudrait détailler les apports de Vygostki, Perret-Clermont, Moscovici, Doise, Mugny... Lire aussi : P. Jonnaert *et al., Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants,* Bruxelles, De Boeck, 1999, nous y reviendrons.
[56] J. S. Bruner, *The Process of Education,* Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1959, p. 17-50. Consulter aussi : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire,* Paris, PUF, 1983.
[57] On retrouvera ce principe chez Jean-Pierre Astolfi dans *L'École pour apprendre*, Paris, E.S.F., 1993, p.141.

sans qu'il soit fait mention de l'influence dès le début du XX[e] siècle des écrits de Sigmund Freud dénonçant le caractère coercitif de l'école et en particulier pour ce qui concerne la répression des instincts. L'investissement de l'énergie sexuelle et de l'affectif en général dans toute œuvre plastique ne peut que conduire le professeur d'AP à être particulièrement sensible à cet égard : la production plastique la plus anodine est aussi projection d'une psychologie (elle est aussi « ex-pression »).

Sans penser pour autant que l'élève « tue son père » à chaque coup de pinceau (lire l'approche métapsychologique de la création par Didier Anzieu[58]), il importe pour l'enseignant de prendre en compte cette « projection » et de se souvenir qu'une approche exclusivement formaliste des AP est une conception d'adulte inopérante au collège, voire parfois au lycée, sinon une vision totalement erronée (se reporter, par exemple, à la critique du « greenbergisme » et au complet mépris de Barnett Newman à son endroit).

La pédagogie entendue comme gestion par le maître d'une collectivité d'individus apprenants conduit à aborder les théories relatives au groupe. Mettre en groupes, c'est avoir à décider de la part d'autonomie dévolue par rapport à l'autorité du maître, c'est également créer des problèmes nouveaux (voir Kurt Lewin[59] : marginalisation de certains membres, inactivité camouflée de certains autres, phénomènes de *leadership*...) et de nouvelles configurations affectives.

C'est aussi sur le plan positif, fort heureusement, une « dynamique » dont on peut tirer parti. Les groupes d'affinité ou d'intérêt peuvent créer un meilleur climat, les groupes de besoin conduisent à la pédagogie différenciée et facilitent l'aide et la progression de chacun à son rythme.

Roger Cousinet reste aujourd'hui la principale référence. Professeur de pédagogie à la Sorbonne, il se consacre dès 1920 à l'étude des méthodes de travail libre par groupes et à leur promotion. Il insiste beaucoup sur le rôle d'organisation par le maître de la recherche en équipes qui favorise selon lui l'initiative et un déplacement de la fonction enseignante : le professeur « n'enseigne plus, il renseigne »[60].

Dans le cadre d'une approche exploratoire de l'apprentissage, ce qui est le cas en AP, la dynamique interactive des groupes est à souligner. Du fait de l'instauration d'un réseau de communications différent (Gilles Ferry[61] dévoile les jeux possibles entre communication verticale et horizontale : entre les groupes et le maître, à l'intérieur de chaque groupe, entre groupes), la mise en regard des recherches et des expériences de chaque groupe est source d'enrichissements considérables (et souvent un gain de temps appréciable par rapport à la recherche individuelle).

Cet aspect-là est donc à retenir comme pouvant inspirer une stratégie didactique en AP. Toutefois (bien que Cousinet fasse état de l'expression « artistique » de groupe), il conviendra de séparer les bénéfices de l'approche interactive d'une question d'AP et la pratique de l'expression plastique collective qui pose d'autres problèmes, en particulier d'ordre psychologique.

La pédagogie différenciée est une autre facette de l'intérêt porté à l'élève. Prenant exemple sur le tailleur dont la coupe du vêtement doit s'ajuster à la taille de son client, l'école, proclame Claparède[62] en 1920, doit être une « école sur mesure ». La prise en compte

---

[58] D. Anzieu (sous la dir. de), *Psychanalyse du génie créateur,* Paris, Dunod, 1974, p. 1-30 et 209-216.
[59] K. Lewin, *Psychologie dynamique,* Paris, PUF, 1959, p. 208-211, notamment.
[60] R. Cousinet, *Une méthode de travail libre par groupes,* Paris, Cerf, 1920, nouv. éd., 1945, p. 63.
[61] G. Ferry, *La pratique du travail en groupe,* Paris, Dunod, 1970, p. 87-89.
[62] *L'école sur mesure, op. cit.*

des individualités (des rythmes individuels d'apprentissage et de compréhension mais aussi les différences socioculturelles ou tout simplement psychologiques) ne pouvait qu'y conduire.

De nombreuses théories mettent en avant la pluralité des types d'accès au savoir (notamment en différenciant un peu schématiquement visuels, auditifs et kinesthésiques), soulignent la diversité des profils pédagogiques et tentent de proposer une panoplie d'attitudes favorisant la communication. S'il convient de rejeter fermement toute tentation d'étiquetage des élèves, le professeur d'AP doit se soucier du mode communicationnel qui suscite la meilleure évocation chez chacun de ses élèves.

Sur le terrain général, la répartition hétérogène des élèves en scolarité obligatoire au sein du « collège démocratique » (1982) rend aujourd'hui impérieuse la nécessité de rendre effective, suivant Louis Legrand[63], « la différenciation pédagogique » (tandis qu'André De Peretti plaide en 1987 pour une « école plurielle ») et, au-delà, du moins dans son aspect formatif, ouvre vers la perspective d'une évaluation en partie différenciée (« la pédagogie différenciée est un pléonasme », écrit d'ailleurs Meirieu)[64]. Reconnaissons aux instructions de 1964 destinées aux professeurs de dessin français le mérite d'avoir inauguré une réflexion en ce sens : « Il y a lieu de tenir compte de l'inégalité des aptitudes des élèves qui peut conduire le professeur à donner des sujets d'inégale difficulté et constituer des groupes. »[65]

Les disparités culturelles et la singularité des démarches plastiques imposent au professeur d'AP d'enseigner avec et par la différence. Dimension spécifique qui doit toutefois veiller à ne pas conforter les ruptures, aggraver les autismes, ruinant à terme tout idéal communautaire de ce qu'il est convenu d'appeler « culture ».

LIBERTE, AUTOGESTION, AUTONOMIE

La radicalisation de ces options centrées sur l'élève a conduit aux courants dits libertaires qui ont affecté un temps et suivant des modalités diverses la pédagogie des AP, parfois associées à la divergence libératrice.

En 1921, Alexander S. Neill ouvrit près de Londres l'école de Summerhill où l'enfant vivait en totale liberté. Dans ce contexte non répressif, l'élève pouvait décider de ne pas assister à tous les cours, sachant qu'il travaillait « pour lui ». Ainsi, apprenait-il à vivre libre, non pas dans l'anarchie mais dans un espace démocratique autogéré. Pour Neill, le but de l'éducation était le travail dans la joie et la découverte du bonheur[66].

Si l'expérience a pu choquer, elle a le mérite de poser sans détour la question de l'utilité d'un enseignement non désiré et tout particulièrement ici sur le terrain des AP où l'expression sous la contrainte ou sous obligation scolaire n'a pas de sens. Certains y ont vu argument pour préconiser l'optionnalisation des matières artistiques.

De la pensée de Léon Tolstoï et des écoles de Hambourg[67] aux remises en question de 1968, les initiatives n'ont pas manqué soit pour en finir avec une « aliénation scolaire » qui « confond éducation et scolarité » et où « vivre et s'instruire ne se rencontrent pas » (Ivan Illich)[68], soit pour tenter de réformer l'institution de l'intérieur (Michel Lobrot[69], Aïda

[63] L. Legrand, *La différenciation pédagogique,* Paris, Scarabée, 1986 : l'auteur tirait sa formulation de la référence à la psychologie « différentielle ».
[64] P. Meirieu, *L'école, mode d'emploi,* Paris, ESF, 1985, p. 96.
[65] Instructions officielles du 14 décembre 1964, p. 46.
[66] A. S. Neill, *Libres enfants de Summerhill,* Paris, Maspero, 1970, p. 18.
[67] Consulter à ce sujet G. Avanzini, 1975, *op. cit.,* p. 151-166.
[68] I. Illich, *Une société sans école,* Paris, Seuil, 1971, p. 191 et 211.

Vasquez et Fernand Oury) non pas en remettant l'élaboration des programmes aux élèves mais les décisions portant sur la vie de l'institution et l'organisation du travail, notamment le rôle de l'enseignant considéré surtout comme « personne-ressource ».

Sur le terrain de ce que l'on a trop vite nommé « non-directivité », il convient encore de mettre en avant l'apport de Carl Rogers : le psychothérapeute américain s'est attaché à transposer sa réflexion professionnelle en terrain pédagogique en mettant l'accent sur les techniques relationnelles au profit d'un enseignement « centré sur l'élève ».

Selon Rogers, une règle incontournable pour l'enseignant est d'éprouver de la considération pour l'apprenti, d'emporter sa conviction par l'authenticité, par la « congruence ». Il doit exister entre l'apprenti et celui qui doit faciliter son apprentissage une relation interpersonnelle qui implique certaines qualités d'attitudes et de réserve, notamment dans le fait de traiter d'égal à égal et donc de ne pas imposer son savoir[70].

> Toutefois, le silence « réservé » de Rogers n'est pas démission. Si effectivement le professeur doit « proposer l'apprentissage à la ratification des élèves », si un enseignement autodéterminé qui engage la personne tout entière « est celui qui pénètre le plus profondément et qui est retenu le plus longtemps », le « professeur-facilitateur » a pour mission d'aider « à choisir et à clarifier le projet des élèves »[71] et doit « formuler assez de limites et d'exigences pour que les étudiants puissent, sans malaise, commencer à travailler »[72]. Comme l'écriront plus tard Hameline et Dardelin[73], entre « le masochisme de la parole retenue et le sadisme du formateur tout-puissant », il y a certainement place pour ce qu'ils nommeront une « assistance fonctionnelle ».

Aussi retiendrons-nous de Rogers non le « laisser-faire » dénoncé par Georges Snyders[74], ni même le « libre choix », mais l'éloge de la « relation d'aide » au service du « développement de la personne », d'un individu réellement « formé », c'est-à-dire « qui a appris comment apprendre, comment s'adapter, comment changer »[75].

On voit combien cette dernière formulation coïncide précisément avec l'aspiration essentielle de l'enseignement des AP.

Toutes ces options pédagogiques qui situent l'individu en formation en position d'acteur ont inspiré les expériences fondées sur le travail autonome des élèves.

Sans remonter jusqu'à Michel de Montaigne[76], les racines du travail autonome sont très anciennes, qu'on se réfère aux principes du travail dirigé programmé en dix « contrats » ou du travail individualisé par fiches suggérés par le plan de Dalton, dans le Massachusetts, en 1905, ou aux premiers essais d'« Independant Study » à l'Université de Princeton, toujours aux États-Unis, vers 1923.

Le travail autonome repose sur l'idée d'un contrat passé entre les élèves et l'enseignant. Selon Albert Moyne,

> L'élève doit pouvoir :
>
> — Définir un projet.
>
> — Organiser son travail individuellement et collectivement.
>
> — Prendre des initiatives, des responsabilités, créer.
>
> — Apprécier (évaluer) son travail et celui des autres.

---

[69] M. Lobrot, *La pédagogie institutionnelle,* Paris, Gauthier-Villars, 1966, p. 203-204.
[70] C. Rogers, *Liberté pour apprendre ?, op. cit.,* p. 103 et 104.
[71] *Ibid.,* p. 161-163.
[72] *Ibid.,* p. 68.
[73] D. Hameline et M.-J. Dardelin, *La liberté d'apprendre, Situation II,* Paris, Éd. Ouvrières, 1977, p. 262.
[74] G. Snyders, *Où vont les pédagogies non directives ?,* Paris, PUF, 1973, p. 147.
[75] C. Rogers, *op. cit.,* 1972, p. 102.
[76] M. de Montaigne, *Essais,* liv. I, XXVI (« De l'institution des enfants » : le jugement), 1650.

Le rôle du professeur :

— est de savoir créer des situations où l'élève pourra avoir des comportements autonomes ;

— de soutenir et de guider l'élève dans l'élaboration par lui-même de sa recherche, de son savoir[77].

Accéder à l' « auto-nomie », c'est acquérir les outils conceptuels nécessaires à se construire ses propres lois (*nomos :* loi). De fait, comme le souligne Nelly Leselbaum, il s'agit de « semi-autonomie » car les apprentissages restent dans le cadre institutionnel (programmes et horaires scolaires). On ne dit pas aux élèves « faites ce que vous voulez » (ce n'est pas le libre choix) mais de prendre des initiatives les engageant « progressivement dans les processus de décision »[78].

Le travail autonome se veut prioritairement un moyen de formation de la personne au travers d'une relation à l'apprentissage qui passe par la motivation et la responsabilisation ; il s'articule avec la nécessité de définir des contraintes, des critères de réussite, il débouche sur la capacité de s'auto-évaluer ou plutôt de s'évaluer de manière autonome.

L'hypothèse « d'une classe fonctionnant en autonomie » est présente dans les instructions depuis 1985 suite à une recherche impulsée par Gilbert Pélissier dès 1972 : on consultera à ce sujet l'intéressant bilan de ces expériences[79]. La question fondamentale concernant notre discipline est, bien entendu, liée à la possibilité de concilier apprentissage et création authentique. À cet égard, l'initiative crédibilise l'activité plastique, elle semble à la fois favoriser didactiquement l'ancrage des expériences menées et permettre le dépassement du conditionnement scolaire lié aux situations trop encadrées, elle permet également, ainsi que nous l'avons montré, de fonder une évaluation plus prédictive et plus formatrice[80]. Pour l'élève, « concevoir et conduire à terme un projet » qui lui tient à cœur est désormais inclus dans les programmes français de la classe de 3e.

L'autonomie de l'élève est aussi appréhendée et sollicitée au travers des pédagogies dites « de la créativité ».

Les méthodes américaines de sollicitation de la créativité (mise en avant de l'intelligence divergente), remontant aux années 1930, sont introduites réellement en France par les traductions d'Alain Beaudot en 1969. Elles bouleverseront très rapidement la pédagogie des AP, portant un coup fatal à la reproduction des modèles et ouvrant les portes de l'expression libre sans que soit toujours contrôlé ce qui pouvait être gagné au-delà de l'épanouissement de la personne. Ce recueil, né dans la mouvance de 68 et en écho au « défi américain » exposé en 1967 par Jean-Jacques Servan-Schreiber, se fonde sur l'idée que, plus que jamais, l'imagination est la clé du pouvoir. Comme certains ont cru aux vertus révolutionnaires du surréalisme, l'homme de 1970 découvre la nécessité de promouvoir un enseignement de l'initiative, la réussite future passant non par l'utilisation de règles apprises mais par l'aptitude à en forger de nouvelles.

Tandis que l'enseignement serait une entreprise valorisant la perception aux dépens de l'imagination, rappelons que les recherches sur la créativité (faisant d'ailleurs écho aux

---

[77] A. Moyne, *Le travail autonome,* Paris, Fleurus, 1982, p. 7.
[78] N. Leselbaum, *Autonomie et auto-évaluation,* Paris, Éd. Economica, 1982, p. 10-11.
[79] *Arts plastiques au collège, enseignement en situation d'autonomie* (équipe de rédaction M. Chanteux, P. Ducler, G. Pélissier, C. Roux), Lyon, CRDP-MEN, 1988.
[80] B.-A. Gaillot, *Évaluer en arts plastiques,* thèse de doctorat, Université Lyon 2, 1987, p. 268 et 299-305.

travaux de Piaget montrant que la connaissance se fonde sur la création de nouvelles structures mentales), selon le modèle de Joy Paul Guilford, mettent l'accent, parallèlement aux opérations de cognition et de mémorisation, sur la séparation entre production convergente et divergente des idées. Pour le chercheur du Laboratoire de psychologie de Californie du Sud, les facteurs principaux de l'intelligence divergente sont la fluidité, la flexibilité et l'originalité[81]. Il démontre par ailleurs qu'il n'existe pas de corrélation entre la créativité et le QI calculé par les tests habituels tandis qu'un autre chercheur, Ellis Paul Torrance, établit la corrélation entre créativité et réussite scolaire.

La technique du *brainstorming,* immortalisée par Alex Osborn, se fonde sur la dissociation entre divergence et convergence. Elle consiste à émettre d'abord le maximum d'idées possible dans l'euphorie d'une dynamique collective interactive qui écarte l'autocensure (l'auteur se place avec humour derrière Albert Einstein pour qui « l'imagination est plus importante que la connaissance ») et à différer la sélection dans une phase seconde.

Certaines autres techniques, notamment la « synectique » de William Gordon, se fondent sur les rapprochements forcés d'éléments hétérogènes et les dérives analogiques. Toutes ont pour objectif la remise en cause et le dépassement de la bonne et unique réponse.

Selon Beaudot, « cela signifie l'acceptation par l'enseignant de tout ce qu'apporte l'enseigné : à savoir ses aptitudes, ses goûts, ses savoirs antérieurs et ses savoirs parallèles, sa personnalité dont la créativité est une composante essentielle »[82].

L'histoire de l'enseignement des AP est particulièrement redevable aux réflexions menées sur la créativité. S'il convient de rester lucide face à ce qui peut n'être qu'une technique artificielle, substitut d'imagination, produisant mécaniquement une incongruité flatteuse mais sans épaisseur, il reste que la pratique en AP est aujourd'hui indissociable de la divergence et que l'accueil de la différence (de la multiplicité des réponses et des points de vue) est l'une des clés de la formation, tant à l'art qu'à la citoyenneté.

LA NEO-DIRECTIVITE TECHNICISTE

Ayant mesuré rapidement les limites du laisser-faire, la pédagogie contemporaine se veut moins utopique, plus fonctionnelle et plus techniciste.

Dès 1968, Snyders se demande si « la non-directivité est la bonne direction » et dénonce l'abdication du maître et la rétention du savoir :

> « Rogers nous propose un univers où tous les objectifs, toutes les valeurs sont au même plan ; (...) c'est un univers où il n'y a rien à apprendre, et non plus, au sens fort, rien à comprendre. Et là où il n'y a plus rien à faire, la non-directivité excelle. »[83]

Représentative à cet égard est l'évolution de la pensée de Daniel Hameline qui, après avoir rédigé en 1967 un premier ouvrage *(La liberté d'apprendre)* d'inspiration rogérienne, le prolonge en 1977 d'une *Situation II* où sont reconnus les dangers de la non-directivité et l'improbabilité de sa généralisation[84] ...ceci avant de consacrer une importante étude aux taxonomies d'objectifs pédagogiques (1979) ainsi que le firent également dans cette même période V. et G. de Landsheere (1976).

---

[81] A. Beaudot, *La créativité à l'école,* Paris, PUF, 1969, p. 20-21.
[82] *Ibid..,* p. 111. En relire un historique dans : Daniel Danétis, *Parler / créer ?,* Paris, L'Harmattan, 2012, p.19-40.
[83] G. Snyders, *Où vont les pédagogies non directives ?, op. cit.,* p. 138.
[84] D. Hameline et M.-J. Dardelin, *La liberté d'apprendre,* Paris, Éd. Ouvrières, 1967, puis en 1977 *La liberté d'apprendre, Situation II, op. cit.,* p. 278.

Lucidement, la pédagogie contemporaine cherche à accommoder la nécessité d'enseigner, la rigueur méthodologique et le souci de l'élève dans une mutation qualifiée par Guy Avanzini de « néo-directive ». Autrement dit, la fin des avant-gardes, version pédagogie : Suite à ce grand bouillonnement théorique, émergea « un mouvement néo-directif qui, postulant que certaines connaissances doivent être apprises même si l'élève n'en ressent pas l'opportunité, s'efforce d'en trouver méthodiquement le mode d'assimilation le plus sûr et le plus économique »[85].

Dans un tel contexte (qui concerne tous les pays occidentaux), on ne s'étonnera pas que la réalité scolaire à tous niveaux souffre en parallèle de l'affrontement entre deux tendances : d'un côté une chute des exigences qui perdure, un laxisme vis-à-vis des contenus comme de la notion d'effort au profit d'un égalitarisme par le bas censé préserver la paix sociale ; de l'autre une volonté de revenir aux valeurs anciennes fondées sur les savoirs fondamentaux en valorisant l'émulation et le travail personnel. Deux versions antinomiques correspondant à deux orientations politiques opposées qui ne manqueront pas de se retrouver dans l'élaboration des dispositifs didactiques.

La réflexion pédagogique contemporaine poursuit avec rigueur l'objectif de concilier une définition claire d'objectifs et la centration sur l'élève, la présence active du maître-catalyseur et la mise de l'élève dans une posture exploratoire ouverte à l'autre. Mais elle est aussi postmoderne en ce qu'elle préfère les interstices, les abords, à la frontalité. Elle ose avouer sa difficulté à prendre en charge les hétérogénéités sociales et culturelles, la violence en milieu scolaire mais elle contribue au quotidien à inspirer des dispositifs scolaires soucieux du plaisir de la découverte. De l'école à l'université, s'agissant de l'enseignement de l'Histoire ou des Arts, reconnaissons que cette ouverture à la différence dans les deux sens (ouverture des esprits des uns ; tolérance des autres) qui caractérise l'esprit français depuis le siècle des Lumières et fonde la loi du vivre-ensemble de la République rencontre pourtant une contestation croissante qui met en difficulté les enseignants sans être suffisamment prise au sérieux par les pouvoirs politiques : il importe donc que la formation des professeurs soit renforcée à cet égard car sur ce terrain, pédagogie, pratique et histoire des arts peuvent valablement s'accorder pour élever les esprits, nous développerons cet impératif culturel essentiel plus loin. Attachons-nous maintenant à mieux saisir les spécificités *didactiques* qui caractérisent notre discipline : nous y voici.

3. DIDACTIQUE

Du grec *didaskein / didaktikos* : enseigner (Διδάσκω / Διδακτικόσ). La didactique s'attache à l'étude des phénomènes d'enseignement. Elle cherche à réunir les règles et les principes normatifs qui commandent l'acte d'enseignement, cherche à décrire et expliquer la manière d'enseigner, les mécanismes en œuvre dans la transmission des connaissances et l'évaluation des compétences, sans prendre parti. La didactique revendique un objet propre (l'étude de l'action enseignante et des déterminants de son efficacité) et vise la mise en système de préoccupations spécifiques réunissant sous son couvert des considérations

[85] G. Avanzini, *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire,* Toulouse, Privat, 1975, p. 202-203.

généralement fragmentées (épistémologie, psychologie, sociologie...). Elle se voudrait « connaissance » rigoureuse des praxis enseignantes (ou *praxéologie*) mais certainement pas « science » de ce qu'il conviendrait de faire pour bien enseigner : les Écoles « normales » ont vécu, celles qui voulaient normer l'enseignement.

La dénomination « sciences de l'éducation »[86] voulait marquer l'espoir d'un passage de la prescription empirique à une connaissance plus rationnelle. Référer la didactique à un modèle scientifique signifierait qu'elle serait enseignable par la transmission de contenus universels ; se limiter à un modèle empirique impliquerait le seul recours à l'expérience et l'improbabilité de toute généralisation ou théorisation.

Du fait de cette aspiration à la rationalité, un fragile complément d'éclairage peut être porté sur la distinction entre pédagogie et didactique. Tandis que la pédagogie garderait trace de ses racines comme philosophie de l'éducation (et s'exclurait comme « science », à moins de se muter en psychologie de l'éducation), autrement dit porterait la réflexion sur les principes directeurs, les facteurs favorables au contexte d'une bonne éducation ou formation, la didactique traiterait des techniques d'enseignement et d'apprentissage. Non pas clivage ou rupture, mais spécification des rôles à l'intérieur d'une logique commune « car le succès de celle-ci [la didactique] est bien suspendu à la prise en considération des indications fournies par celle-là [la pédagogie] », souligne Avanzini[87].

Reste à savoir, comme nous l'indiquions déjà en introduction, si une didactique des AP peut s'inscrire en droite ligne dans la tradition de ce que l'on nommera par contraste la didactique générale. Selon Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay, « l'école n'a jamais enseigné des savoirs, mais des contenus d'enseignement qui résultent de croisements complexes entre une logique conceptuelle, un projet de formation et des contraintes didactiques[88] ». Sans doute peut-on penser, suite à ceci, qu'une didactique des AP, eu égard à la fluidité du corpus auquel elle se réfère, trouverait meilleure place du côté de l'empirique, du circonstanciel et de l'improvisation, nous y reviendrons.

La didactique est une spécialité récente (par exemple, le mot « didactique » ne prend son autonomie par rapport à la rubrique « pédagogie » que dans l'édition de 1985 de l'*Encyclopaedia Universalis*), mais dont les racines sont anciennes si l'on songe aux régulations du système jésuite ou à l'approche cartésienne du savoir.

Le Tchèque Coménius que nous avons déjà cité à propos de la pédagogie active, auteur de nombreux traités d'éducation et notamment d'une *Didactique tchèque* (1627-1632) puis d'une *Didactica magna* (1633-1638)[89], est considéré généralement comme le père de la didactique pour avoir cherché à ordonner les savoirs par ordre de complexité, suivi en cela par l'Allemand Johann Friedrich Herbart (1776-1841), le premier à bâtir une réelle théorie globale de la progression (système d'apprentissage, *Stufenlehre*) en cinq étapes : sensibilisation, exposition, comparaison, généralisation, application) conduisant à des schémas de leçons.

Aux mêmes dates sur le sol français, René Descartes, avec son *Discours de la Méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences* (1637), apparaît aussi comme l'un des principaux inspirateurs de la didactique si l'on se réfère en particulier (les quatre règles) aux préceptes d'analyse (*diviser* le complexe en éléments simples mieux aptes à être saisis) et de synthèse (*ordonner* sa pensée en allant du plus simple au plus composé). La *Méthode* inspire au XVIII[e] siècle l'apprentissage gradué du latin par César Chesneau Du

[86] Introduites à l'Université en 1967 sous l'égide des Professeurs Chateau, Debesse et Mialaret.
[87] G. Avanzini, *Introduction aux sciences de l'éducation,* Toulouse, Privat, 1976-1987, p. 21.
[88] J.-P. Astolfi et M.Develay, *La didactique des sciences,* 1996, Paris, PUF, p. 46.
[89] J. A. Coménius, *La Grande Didactique* (1638), traduction intégrale, Paris, Klincksieck, 1992 ; lire aussi : O. Cauly, *Coménius,* Paris, Éd. du Félin, 1995, p. 177-200.

Marsais (1729) ainsi que la présentation « didactique » de l'*Encyclopédie* de Denis Diderot et Jean d'Alembert (dont le premier volume paraît en 1751), avant de conduire à l'enseignement « élémentaire » que l'École normale de l'an III s'employa dès 1794 à généraliser.

La pensée didactique inaugurale reposait donc sur le fractionnement élémentaire et la hiérarchisation des savoirs, deux principes mis en doute par la pensée éducative moderne. Louis Legrand rappelle au besoin dans un texte de 1971[90] :

> « La pédagogie nouvelle ne va pas du simple au complexe, mais de l'agi au réfléchi, du global à l'analysé, avec la conscience claire d'une nécessaire attente dans le respect du fonctionnement de l'esprit au niveau d'adaptation qualitative où il se trouve ; avec le sentiment également de l'insuffisance de la seule éducation intellectuelle qui ne saurait se développer sans le contexte physique, affectif et social dont elle n'est qu'une partie et dont elle se nourrit ».

Hormis dans des cas élémentaires, l'idée que l'on progresse du simple au complexe est généralement présentée comme une survivance illusoire (voire erronée) engendrée par l'autorité persistante du schéma cartésien associé aux étapes successives de l'intelligence établies par Piaget.

Tout au contraire, l'approche « systémique »[91] qui lui est opposée préconise l'appréhension des questions dans un processus interactif global mieux en prise sur la logique du vivant et la singularité de la perception phénoménologique.

Cette approche refuse la trajectoire unique, la gradation unique, l'exhaustivité improbable et la parcellisation qui occulte le fonctionnement du tout et empêche donc la compréhension fonctionnelle de l'objet en question. Si l'on part, inversement, d'une tâche à réaliser (impliquant donc un système interrelationnel complexe), l'élève assimile les connaissances selon une démarche propre liée à la globalité de son projet et non selon un comportement opérant stéréotypé établi par le maître ou l'institution.

François-Victor Tochon, par exemple, qui se réfère à cette approche[92] et dont la *Didactique du français* est, de mon point de vue, une des seules vis-à-vis desquelles une didactique des AP pourrait se sentir solidaire, considère qu'il est préférable de subordonner les « organisateurs didactiques » à un principe de fonctionnement contextualisé, global, complexe, dans une sorte d'enchâssement à rebours.

Sur le terrain des AP, il semble également tout à fait positif, suivant Tochon, de substituer à la linéarité systématique du schéma enseigner/apprendre la suggestivité systémique offerte par le contexte d'une expression plastique, laquelle nécessitera pour être menée à bien le transfert des procédures, ce transfert impliquant à son tour la mise en jeu et la mise à jour de connaissances techniques, notionnelles et/ou culturelles. Dans l'enseignement actuel des AP, c'est le rôle tout à fait valorisé de l'incitation initiale que de créer le contexte de cette situation exploratoire motivée.

Nul doute, aujourd'hui, qu'il faille préférer en AP l'exploitation *a posteriori* de situations interrogatives. Nul doute aussi qu'il soit plus fécond de s'orienter dans la perspective d'une formation *spiralaire* et non scalaire, et de postuler pour une configuration des savoirs *constellaire* et non linéaire, mieux à même de prendre en charge la globalité et la fluidité du corpus qui nous occupe.

Notons que l'engouement pour la didactique n'a pas été sans soulever de vives réticences chez les pédagogues. Si les didacticiens fustigent à juste titre[93] le fait que les

---

[90] L. Legrand, *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui,* Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1971, p. 22.
[91] G. Lerbet, *Approche systémique et production du savoir,* Paris, Éd. Universitaires, 1984.
[92] F.-V. Tochon, *Didactique du français,* Paris, ESF, 1990, p. 35-46.
[93] Notamment Y. Chevallard, *La transposition didactique,* Grenoble, La Pensée sauvage, 1985, p. 12.

pédagogues se soient laissé hypnotiser un moment par la « relation enseignant-enseigné », il est reproché à la « didactique des disciplines » d'arrêter les procédures à partir du seul paramètre de la structure de l'objet à enseigner. Avanzini (1976-1987), notamment, montre que l'apprenant, en référence à Piaget, y est souvent réduit au « sujet épistémique », négligeant « l'être relationnel, concret, qui ne relève pas du seul fonctionnement intellectuel et de la seule raison »[94].

Cette objection va droit au cœur des professeurs d'AP (car les réticences sont encore plus vives dans le milieu des plasticiens). Nul doute qu'en AP une maîtrise productiviste ou communicationnelle puisse en arriver à étouffer des déterminants psychologiques ou psychanalytiques qu'on ne peut totalement ignorer : nous avons montré depuis longtemps que la voie de la « fondamentalisation des AP » ne pouvait être qu'une erreur. [95]

Ce n'est pas de la didactique mais de l'acte plasticien et du statut énigmatique de l'artistique qu'il faut partir pour réfléchir sur notre action éducative.

Une didactique de l'expression plastique doit prendre en compte une dynamique complexe qui anticipe les conditions de la créativité tout en laissant ouvert le dépassement de l'improgrammable ; elle s'affronte au paradoxe de vouloir objectiver l'expression singulière[96].

Si l'on admet, au moins depuis Aristote *(Organon IV, Seconds Analytiques),* que nos idées viennent de nos sensations, naissent de l'expérience, l'induction étant l'opération permettant de passer des cas particuliers à l'hypothèse de la généralisation, ce qui ne veut pas dire pour autant à la stricte universalité (la seule transmissible par l'enseignement), à moins, suivant Emmanuel Kant, de franchir le pas du jugement *a priori*[97], ainsi voit-on que dans la saisie des AP se trouve en jeu une affaire vieille comme le monde, celle du passage de l'expérience individuelle à la connaissance universelle (scientifique) associée, sur un autre plan, à l'inévitable débat se rapportant à l'*Antinomie du goût* (à la fois sentiment subjectif, indémontrable, et jugement fondé sur des concepts)[98] qui réactive ici cette notion d'*a priori.* Ce que Dufrenne essaie de résoudre en cherchant à définir un « empirisme du transcendantal » (qui réintroduit le sujet concret qui perçoit) dont nous pourrions peut-être nous inspirer.

> L'a priori est donné dans l'expérience. L'activité de l'esprit se borne à la reconnaître, à assumer et à épanouir en lui ce sens auquel avant toute expérience il était accordé, mais dont il ne peut savoir qu'il y est accordé qu'au moment où l'expérience le lui propose.
>
> Le transcendantal ne peut-être, fût-ce comme virtuel, qu'en s'incarnant dans l'empirique[99].

L'une des difficultés à penser une « didactique » des AP provient du fait que l'école est inféodée au modèle scientifique suivant lequel l'apprentissage est rapporté à des contenus contrôlables et transmissibles, définissables *a priori.*

Dans le cadre de l'expression, c'est tout au plus un éventuel savoir qui peut naître de l'acte en tant que ce dernier peut engendrer quelque résonance avec les objets déjà là (en particulier, ceux du champ artistique) et les dispositions d'un groupe déterminé à les ressentir.

La conduite d'expression n'est ni application de compétences ni production débridée. Elle est mise en figure d'une pensée ou d'un désir dont on ne peut prendre acte de l'effet

---

[94] G. Avanzini, *op. cit.,* p. 125-126.

[95] B.-A. Gaillot, *Évaluer en arts plastiques, op. cit.,* p. 252 sq.

[96] L'inspecteur général Pélissier écrivait en 1996 : « 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 »* (dans *Le devenir de l'enseignement des AP, la question de la didactique*, Académie de Nantes, Espace pédagogique, Vanves, CNED, p. 2).

[97] E. Kant, *Critique de la raison pure,* Introduction à l'édition de 1787, Paris, PUF, 1968, p. 31-38.

[98] E. Kant, *Critique de la faculté de juger esthétique* (1790), Paris, Vrin, 1968.

[99] M ; Dufrenne, *La notion d' « a priori », op. cit.,* p. 49 et 152.

qu'*a posteriori,* tout en n'excluant pas l'existence de quelque savoir antérieur permettant de saisir le monde de cet objet créé *hic et nunc.*

Partant donc du fait que chaque situation d'effectuation est unique dès lors que la pratique exploratoire peut s'articuler au sensible de chacun, est ouverte aux spontanéités singulières, peut-on néanmoins fixer quelques règles didactiques susceptibles d'engendrer cette situation particulière qui ambitionne d'articuler apprentissage et création ?

Si d'un côté le projet créateur, laissé en l'état, souffre d'un manque d'objectivation des contenus, la planification didacticienne laisse généralement peu de part à la sensibilité. Le « moment éducatif » est unique, écrit Meirieu qui s'inquiète :

> À vouloir légiférer de manière scientifique et *a priori* sur les pratiques pédagogiques, les sciences de l'éducation risquent de se dissoudre en produisant des connaissances qui n'auront ni l'épaisseur humaine du discours pédagogique, ni la rigueur nécessaire du discours scientifique[100].

Si une réflexion didactique est toujours à construire et à consolider en AP, soulignons aujourd'hui encore qu'elle ne peut se penser que sous des précautions méthodologiques qui prendront en compte le paradoxal du non totalement normable[101] : l'affectif, l'intuitif, l'inouï, le pluriel et le fluctuant, bref, l'immédiateté de l'instant.

Peut-être alors, avions-nous écrit en 1997, conviendrait-il de nous abstenir de recourir à la formule : « didactique des AP » ? D'ailleurs, les AP sont-ils vraiment une « discipline » ? Selon André Chervel, une discipline se caractérise par des contenus objectivés, des exercices de pratique (des méthodes) et des outils d'évaluation[102]. Cette définition trop carrée conduit naturellement le plasticien à la perplexité et à douter que les AP puissent être une discipline comme les autres ; elle force aussi à s'interroger pour voir comment, dans un contrat scolaire, il est néanmoins possible de découvrir, comprendre et apprendre.

Assurément, une approche didactique en AP n'est pensable qu'en référence à l'horizon d'un modèle postural qui prend en compte la précarité et l'inévidence de ce qui se rapporte à l'art. Nous nommons ainsi l'attitude particulière à l'artiste, qui ne peut guère être autre chose pour l'enseignant que l'utopie d'une finalité de construction de la personne, eu égard aux possibilités de son approche dans le contexte scolaire, mais qui vectorise et légitime dans le même temps l'enseignement artistique du fait de son aptitude à cultiver cette faculté. Cette attitude, c'est l'*interrogation,* l'*exploration,* la *pratique-critique* associée à la logique de l'excès mais tout autant le simple souci de faire, de *donner à voir et à vivre* : mettre seulement un pied devant l'autre, nous y reviendrons. Dès lors, on comprend la fragilité de toute construction didactique en AP et, du même coup, l'indispensable recours à de solides compétences fondées sur une attitude d'analyse et de recherche si l'on ambitionne de faire s'articuler en classe le volet art et le volet enseignement.

Pour avancer dans ce sens, observons heureusement que si la didactique générale s'intéresse bien à la méthodologie de l'enseignement, elle a peu à voir avec les répertoires de recettes professionnelles que certains ont pu rédiger sous son label. Et ceci n'a jamais concerné les AP. Tout au plus, elle est soit ingénierie (approche technologique de tout ce qui contribue à placer l'élève en situation de *construire* son savoir) et anticipation plurielle (ou fiction) de ce qui pourrait se passer en classe eu égard à un contexte et des objectifs déterminés, soit discipline d'observation et de recherche ou, comme la qualifie fort

---

[100] P. Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire,* Paris, ESF, 1995, p. 242.

[101] Cet *indicible* est déjà ressenti au XVIIe s. par André Félibien qui présentait la grâce comme l'âme de la beauté : Elle consiste en un « *je-ne-sais-quoi* », écrivait-il, « qu'on ne peut bien exprimer » : *Entretiens sur les vies et les ouvrages des plus excellents peintres anciens et modernes,* 1er et 2e Entretiens (1666), Paris, Les Belles Lettres, 1987, p.120-121.

[102] A. Chervel, *La culture scolaire*, Paris, Belin, 1998, p. 13-41.

élégamment Tochon (1990) : « sémiotique des praxis »[103].

Nous nous placerons essentiellement, ici, sur ce dernier terrain.

Connaître l'historique de la discipline suffit à éclairer sur les enjeux qui sont les nôtres aujourd'hui : nous y arrivons. Il nous incombe, au fil de cet ouvrage, de contribuer à désenfouir les paramètres qui font qu'une didactique des AP ne peut se définir qu'en *écart* par rapport à la didactique historique, souhaitant ainsi du même coup désamorcer une part de la suspicion des plasticiens à l'égard d'une didactique qu'ils perçoivent encore sous des traits dogmatiques et inquisitoriaux.

Dans la conception contemporaine, la didactique ne peut être qu'un espace de recherche et de réflexion. Descriptive, analytique et non prescriptive, elle ne vise pas prioritairement à transmettre des méthodes d'enseignement ayant fait leurs preuves mais, articulant observation et recherche-action, à donner à chaque enseignant les moyens de théoriser les situations d'enseignement afin de mieux en contrôler les divers paramètres, notamment en s'appuyant sur une rigoureuse élaboration de ses visées en termes d'acquisitions de *compétences* dont il y aura, quelle que soit la situation didactique ouverte instaurée, à guetter la manifestation. Mais ceci à condition de rester solidaire de cette si belle leçon d'Eva Hesse à quelques semaines de sa mort, si clair condensé de nos questions didactiques : « Il n'y a pas de règle. Je ne veux suivre aucune règle. C'est pour cela que mon œuvre pourrait être forte, parce que je n'ai pas peur. Juste la volonté de travailler. Je marche sur un fil » [104]...

4. HISTORIQUE DE LA DISCIPLINE

Connaître notre histoire est indispensable pour mettre en perspective nos enjeux actuels.

D'abord, le dessin. Sans doute peut-on dire que le dessin a toujours été pratiqué sinon enseigné et, bien avant même Philoclès l'Égyptien ou Butadès de Sicyone[105], a-t-on été largement convaincu de son utilité. Le dessin accompagne l'artisanat, autorise le projet suivant des modalités propres à chaque corporation de métier. Il sera affranchi de son seul statut manuel à la Renaissance, sera l'objet d'un enseignement particulièrement efficace à l'Académie royale, au XVII[e] siècle français (1648). De fait, devrait-on plutôt dire que s'enseignent d'un côté la peinture et l'art, de l'autre, le dessin utilitaire et technique.

Toutefois, si nous élargissons l'investigation à l'enseignement artistique, celui-ci n'est pas l'objet d'une réflexion à l'extérieur des milieux professionnels (Alberti, Cennini, de Piles, Ingres) avant le XIX[e] siècle. Friedrich Schiller (1795), dans ses *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme,* traite de la sensibilité des choses du « beau », Jean-Jacques Rousseau (*Émile ou De l'éducation,* 1762), bien que trouvant quelque vertu instructive au dessin par la copie scrupuleuse (pour rendre l'œil juste et la main flexible, « épier la Nature » afin

[103] F.-V. Tochon, *op. cit.,* p. 16.
[104] Interview de Eva Hesse par Cindy Nemser, *Artforum,* New York, vol. 8-9, 1970.
[105] Selon Pline l'Ancien, *Histoire naturelle, la Peinture,* livre XXXV, 5 et 43 (Paris, Les Belles Lettres, 1997, p. 15 et 153).

d'atteindre « la plus exacte vérité », livre II) considère encore que les arts sont matière plus agréable qu'utile (sans que ce soit seulement pour courtiser Sophie...). Ce n'est qu'à la fin du XVIII[e] siècle que le pédagogue suisse Johann H. Pestalozzi introduit dans les écoles le dessin d'imitation sur nature (il s'insurge comme Rousseau contre l'usage de faire copier aux enfants des gravures) et le décor construit à la règle et au compas.

La Convention crée l'Institut en 1792 puis ouvre au peuple le Muséum des arts le 10 août 1793 (quarante années après le *British Museum*) afin qu'il soit un lieu d'instruction.

Le dessin est enseigné dans les Grandes Écoles et sera introduit dans les lycées de garçons (10 décembre 1802) aux côtés de l'écriture et de la danse. Il s'agit de dessin d'imitation, de dessin géométrique mais aussi de... cartographie. Le dessin est donc soit art d'agrément, soit utilitaire ; il est aussi politique en tant qu'activité réservée à l'élite bourgeoise et donc introduit dans l'horaire journalier (4 h/semaine en sciences, par exemple). Ainsi perdure, jusqu'au milieu du XIX[e] siècle, la dualité entre finalité culturelle et finalité professionnelle.

> Le dessin linéaire comprend l'ornement, la géométrie, le levé des plans, la technique du lavis, les projections, plans, coupe et élévation de bâtiments, nivellement, cartes géographiques, dessins lavés de machines simples (...) Pour le dessin d'imitation, exercer les élèves aux divers genres de dessins en graduant les difficultés. Tout en exigeant l'exactitude et le bon goût dans l'exécution (extraits de l'arrêté du 30 août 1852).

La première Exposition universelle de Londres pousse à concilier art et technologie. En 1853, Jean Félix Ravaisson, conservateur au musée des Antiques et membre du Conseil impérial de l'Instruction publique, préside une commission où siègent notamment Ingres, Delacroix et Flandrin. Selon la commission, une éducation générale de l'œil et de la main peut se fonder sur une pratique intuitive du dessin d'art, autrement dit la copie de modèles et en premier lieu, citant Léonard, la figure humaine. Ainsi s'affranchit-il du dessin technique :

> En ne se bornant pas à reproduire à la lettre des formes et des proportions, en en exprimant le sens (...), l'art s'élève de l'imitation à l'interprétation. En exprimant par la beauté la raison même des choses, il s'élève plus haut encore.

L'épais rapport envisage pour la première fois le dessin dans une perspective éducative, celle de pouvoir discerner avec goût, celle d'élever l'esprit, il introduit la peinture et la couleur. Dans ce but, pour la première fois aussi (s'agissant d'instruction publique, car il en était bien ainsi à l'Académie), la pratique n'est pas soumise à la simple imitation mais associée à la réflexion. Mais ces orientations nouvelles ne furent pas suivies d'effets immédiats.

En 1865, Victor Duruy revient sur la nécessité de former l'œil, la main et le goût. Il introduira le dessin dans l'enseignement secondaire des jeunes filles (et anticipe son obligation arrêtée en 1878). Pour l'heure, l'Europe industrielle a besoin de bons dessinateurs dans le domaine des arts et métiers, c'est une nécessité à la fois technologique et commerciale. En 1879, le sculpteur Eugène Guillaume, nommé par Jules Ferry, ancien directeur de l'École des beaux-arts (et membre de l'« Union centrale des beaux-arts appliqués à l'industrie »), préside une nouvelle commission qui élabore une méthode « rationnelle et unique ». Le dessin d'art ne peut suffire, il faut maîtriser la vérité des objets par la géométrie, « science des choses qui restent ». À cette fin, la méthode Guillaume, dénommée avec beaucoup d'insistance « méthode géométrique », préconise une progression sans faille partant de la ligne droite pour aborder les courbes complexes et les formes géométriques planes, les volumes réguliers puis irréguliers et aboutir en fin de formation au dessin de la figure humaine et des animaux. Ennemie de toute fantaisie, la méthode vise la compétence manuelle et la clarté d'esprit. Tandis que Ravaisson entend s'opposer au penser analytique qui ignore le sentir intuitif, le positivisme de la géométrie, celui qui guide « les intelligents ouvriers de nos

industries », s'impose alors à tous.

Suite au rapport de Gustave Belot de 1908 proposant quelque assouplissement (le dessin d'imitation sera séparé du dessin géométrique confié au professeur de mathématiques), la méthode Guillaume fut écartée en 1909 au profit de la sensibilité avancée par Ravaisson. Malheureusement, ces instructions du 6 janvier seront, elles aussi, peu suivies. On pouvait pourtant y lire l'énoncé d'objectifs n'ayant aujourd'hui rien perdu de leur actualité :

> Le dessin est moins étudié pour lui-même que pour les fins générales de l'éducation. La formation de la personne est visée plutôt que la formation professionnelle ou celle de l'artiste. Nous voulons faire du dessin non pas un art d'agrément mais un instrument général de culture et comme un renfort de plus pour le jeu normal de l'imagination, de la sensibilité et de la mémoire. Le maître a pour tâche de développer la sensibilité (apprendre à aimer le beau) et la personnalité de l'enfant (apprendre à voir et à penser par soi-même). Mieux vaut une traduction personnelle et fautive qu'une traduction exacte mais mécanique.

Notons aussi dans ces instructions l'apparition, c'est-à-dire la désignation écrite (pour les filles, car le programme des garçons est plus rigide[106]), de notions (« décoratives ») qui préfigurent un peu l'enseignement futur, même si l'on perçoit aussi l'aspect dogmatique :

> Coordination dans les éléments décoratifs – distribution des pleins et des vides – équilibre des volumes – balancement des lignes, distribution de la lumière et des ombres, notions sur l'harmonie et les contrastes, parti à tirer des teintes plates, du camaïeu, des tons sur tons...

Alors qu'en 1919, au Bauhaus de Weimar, l'enseignement imaginé par Walter Gropius était en partie fondé sur des exercices visant la résolution de problèmes plastiques, en France, l'ouverture louable de 1909 fut rapidement contredite dans le retour à l'ordre de l'entre-deux-guerres par le programme officiel de 1923-1925 puis sous Vichy en 1943. Ainsi, ce n'est pas l'esprit de recherche du Bauhaus qui est repris mais un ersatz figé teinté de stylisation « Art-déco ». Même si une petite place est faite à « l'explication des chefs-d'œuvre de l'art » (c'est d'ailleurs à cette occasion que l'expression « arts plastiques » au pluriel est introduite dans les textes officiels), il n'est proposé que dessin « d'observation », « de mémoire » et « perspective », l'« arrangement décoratif » étant, quant à lui, soumis aux règles les plus éculées de la composition. Quant au « dessin libre », il est envisagé comme « illustration de devoirs » et reporté... « hors la classe »[107].

L'esprit de ces textes[108] est repris sans modification notable jusqu'en 1964. Durant cette période, l'inspecteur général Machard, nommé en 1943, rédige de multiples directives, développe objectifs, programme, méthode, et veille à leur application, contribuant aussi à faire du dessin une *discipline* à part entière (c'est une avancée considérable qu'il faut saluer)

---

[106] Pour rappel, les écoles primaires (Lepeletier, 1793) de filles (1836) ne furent imposées qu'en 1850/67 (lire, écrire compter, travaux manuels), l'enseignement secondaire féminin en 1880 (loi Camille Sée, Jules Ferry) et sans conduire au baccalauréat (malgré l'activisme de Julie-Victoire Daubié, première bachelière par dérogation en 1861 !). Il faudra attendre 1924 pour que les deux formations (dominante littéraire pour les filles et scientifique pour les garçons) soient uniformisées et couronnées par le même examen. L'enseignement artistique conserve des particularités. Aux termes de l'article 4 de la loi du 21 décembre 1880, l'enseignement secondaire des jeunes filles comprend : l'enseignement moral ; la langue française, la lecture à haute voix, une langue vivante ; les littératures anciennes et modernes ; la géographie et la cosmographie ; l'histoire nationale et un aperçu de l'histoire générale ; l'arithmétique, les éléments de la géométrie, de la chimie, de la physique et de l'histoire naturelle ; l'hygiène ; l'économie domestique ; les travaux à l'aiguille ; des notions de droit usuel ; le dessin ; la musique ; la gymnastique. Voir le lien : Filles (Instruction primaire, secondaire et supérieure des) (inrp.fr)

[107] L'ensemble de ces textes a été réuni et commenté par Claude Roux (*L'enseignement de l'art : la formation d'une discipline,* Nîmes, J. Chambon, 1999, annexes p.183-199).

Ainsi que par M.-J. Brondeau-Four et M. Colboc-Terville, *Du dessin aux Arts Plastiques, repères historiques et évolution jusqu'en 2000* (2018), document exhaustif accessible par le lien : Académie de Paris - du dessin aux arts pla (ac-paris.fr)

On peut également conseiller à tout lecteur curieux de retrouver un premier historique détaillé datant de 1911 dans les archives de l'INRP à Paris désormais transférées à l'ENS de Lyon. Y lire l'article "dessin" dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson (1911) accessible par le lien : Dessin (inrp.fr)

[108] Dans l'*arrêté du 24 février 1943 reconduit,* par exemple, tandis que les deux premiers chapitres (« I. Dessin d'observation ; II. Composition décorative ») sont largement détaillés en six et quatre paragraphes, le chapitre III (« Dessin d'imagination ») se limite à un seul mot : « illustration » !

qui doit de ce fait figurer sur le relevé des notes des élèves.

Ces instructions sont étonnantes par le souci du détail. En effet, des réflexions très neuves quant à la différenciation pédagogique, à la nécessité de définir des objectifs clairs, à la conduite de l'évaluation (par exemple) cohabitent avec les marques d'un autoritarisme dont le seul souci est l'efficacité abstraite. Nous reviendrons sur les aspects novateurs de ces textes. Évoquons rapidement ici les pages les plus fermes (directives du 1er mai 1953 et instructions du 14 décembre 1964) :

> C'est d'abord la hiérarchie des savoirs :
>
> « Les exercices doivent découler les uns des autres ; les difficultés sont graduées et les notions bien enchaînées (...) du dessin de la feuille, on passera au dessin de la branche. La même gradation sera obtenue en perspective. Après un objet simple isolé, on étudiera des objets de formes plus compliquées (...) ». Exercices sur des feuilles à dessin d'un format 24x32cm coupé en quatre !
>
> Ensuite, l'encadrement :
>
> « Les novateurs se répètent et, surtout dans la fantaisie, nous avons sans doute tout vu. L'exercice éducatif par excellence, c'est le dessin d'après nature, direct ou de mémoire ». Ce dessin est une école de probité (« est le catholicisme de l'art », disait en son temps Sâr Péladan, commentant le salon de 1882. Mais le modèle était Ingres).

Le but louable est d'installer définitivement la discipline dans le dispositif éducatif au même titre que les matières fondamentales. La note de dessin figurera désormais sur les relevés, on encouragera les collaborations interdisciplinaires, le dessin d'observation comme auxiliaire de l'étude scientifique sera valorisé. D'ailleurs, n'est-ce pas l'épreuve de dessin (!) qui « détermine souvent le succès au concours » d'admission aux grandes écoles *(sic)*[109], notamment Polytechnique ?

Les instructions condamnent donc les « méthodes intuitives » qui se bornent à donner à l'enfant un support d'imagination ou l'évocation d'un thème laissant « une trop grande part à l'originalité : c'est une liberté privée de connaissance » et préfèrent les « méthodes actives » conduites par le professeur avec sûreté : exercices simples et attrayants, leçon collective puis exécution durant laquelle « le professeur donne tous les conseils propres à éviter les tâtonnements » et procède à l'évaluation collective.

Loin de se référer aux acceptions des sciences de l'éducation, la méthode « active » signifie de fait celle où l'élève exécute (activement...) les directives :

> Ces textes proposent la « remise en honneur » de la copie des moulages « des ornements en classe de 3e et avec grand profit au lycée avec des bustes, des figures et des bas-reliefs ». Le but avoué est de « préserver leur esprit de la domination des images vulgaires », celles qui émoussent l'attention : « livre, journal, cinéma, télévision ».

On saluera toutefois (avec quelques réserves !) un nouvel encouragement à visiter musées, monuments, expositions d'art :

> C'est par le prolongement des connaissances acquises en classe que les élèves pourront le mieux parfaire leur éducation artistique qui fera d'eux plus tard des hommes cultivés capables d'apprécier la beauté des œuvres et de devenir de véritables amateurs d'art.

Mais le texte du 26 octobre 1960 n'indique pas au professeur comment les « connaissances acquises en classe » dont on vient de donner écho (la composition décorative, les moulages, la lettre...) auraient pu se « prolonger », par exemple, dans « l'appréciation » de *Méta-Matic 17* de Tinguely, se trémoussant sur l'esplanade du Trocadéro un an auparavant à l'occasion de la première Biennale de Paris en octobre 1959.

Cinquante années après l'explosion des avant-gardes du début du XXe siècle, force était

[109] Circulaire du 14 février 1952.

de constater que les finalités du dessin étaient autoréférencées et autolégitimées dans un périmètre intrascolaire totalement ignorant des réalités de l'environnement artistique. Ces directives eurent cours jusqu'aux années 70. Il est certain que la limitation myope à des objectifs dépassés n'a pas été sans peser pour cause d'obsolescence dans l'éviction progressive du « dessin » du second cycle des lycées.

Le grand virage est celui de 1968. En mars de cette année, le Colloque national d'Amiens souligne la nécessité de promouvoir une éducation artistique accessible à tous et intégrée à la formation générale, engendrant la remise en question des contenus académiques comme des manières d'enseigner. Dès lors, bousculant l'exercice d'application au crayon des instructions Machard, l'accent est porté sur la *créativité*, la technique est remplacée par la *pratique*, jusqu'à envisager de rendre cet enseignement « artistique ». Le ministre Edgar Faure dans la revue *L'éducation* du 13 mars 1969 fixe un nouveau cap et encourage par ces mots :

> « Le sport est décisif pour l'homme (…) Et il en est de même dans l'art et pour celui qui pratique et qui s'engage dans le trait ou la note et même pour celui qui ne pratique pas (…) en choisissant d'aller voir tel tableau ou d'écouter telle symphonie ou d'entreprendre tel voyage pourvu que ce soit non par snobisme ou obéissance à la publicité mais par volonté de connaître et désir de goûter ».

Les bouleversements politiques de mai accéléreront l'entrée des AP à l'Université en 1969 et le développement des sections artistiques dans les lycées. Une page est tournée : la dénomination « *Enseignement des Arts Plastiques* » est introduite au collège en 1972 (premier CAPES) en remplacement[110] du mot « Dessin ».

Les nouveaux textes impulsés par l'inspecteur général Colignon institutionnaliseront les mutations considérables réalisées dans cette période. Ainsi observe-t-on, par exemple, dans les instructions de 1977 (classes de 6e et 5e) :

> — l'ouverture du champ d'investigation, « architecture et urbanisme, artisanat d'art, cinéma, photographie, l'audiovisuel comme moyen d'expression personnelle » ;
> — l'importance accordée à la sensibilité et à la *créativité* ; l'ouverture d'ateliers complémentaires ;
> — le contact avec les œuvres pour se familiariser avec l'expression « artistique » (on mêlait musique et art plastique).

Ces programmes visaient d'abord à donner une « éducation plastique » associant « langage plastique » et bagage culturel. La « méthode pédagogique » conseillée mettait l'accent sur l'équilibre entre apprentissage technique et création et donnait corps à l'articulation pratique/théorie : fustigeant « la transmission dogmatique », elle prônait « l'échange oral des impressions ressenties » à condition que l'activité créatrice soit « autant que possible associée » à la réflexion afin de ne pas en rester à un « discours sur l'art ».

> Il n'est pas, dans le domaine plastique, de théorie qui ne s'élargisse de la pratique. Aussi l'une et l'autre s'articuleront-elles étroitement pour offrir un champ d'expérience cohérent, vivant et fertile où action et réflexion interféreront constamment (4e et 3e, 1978).

L'après-68 met donc en avant *la place centrale de la pratique* entendue comme « praxis »[111], c'est-à-dire comme lieu d'expérimentation de démarches et support d'un travail

---

[110] Actualiser des objectifs au regard de nouveaux enjeux sociétaux ne signifiait pas renier ses racines, ce qui aurait contribué à la pire des confusions si l'on considérait le dessin "éliminé" des apprentissages dans l'après-68 par AP. Pour exemple, cette directive adressée en 2020 par des inspecteurs généraux de l'Éducation aux formateurs universitaires en INSPÉ responsables du Master MEEF2 AP, les invitant à élaborer des propositions « tendant à renforcer la pratique du dessin chez les élèves, principalement en collège », en les « dotant d'éléments de maîtrise technique précis ». Injonction qui surprit, sachant fort heureusement que, si le dessin n'est plus *la seule* finalité de notre enseignement, notre discipline est et restera toujours enfant héritière de Vasari !

[111] « La Praxis est un concept issu de la philosophie grecque, signifiant le processus d'une "action sous-tendue par une idée vers un résultat" qui, lui-même, n'est cependant pas une fin. Cette approche a été largement développée par nombre d'auteurs théoriciens dans les années 60. C'est son intérêt, en termes de dynamique dans l'articulation action-réflexion, qui nous concerne particulièrement ici, dans le champ des arts plastiques" » (G. Pélissier, *La pratique*, 2011, p. 3, document numérique en ligne par le lien : la_pratique_pelissier.pdf).

critique destiné à situer et relancer l'élaboration.

Les instructions de 1982 pour le lycée reprennent le principe de « l'éducation par l'art » et le développement de la « pensée divergente » mais soulignent plus nettement, via la pratique, l'accès à l'autonomie et l'approche critique du fait artistique.

Dans ce prolongement, les textes de 1985 en direction du collège évoqueront pour la première fois l'hypothèse « d'une classe fonctionnant en autonomie »[112] (et pas seulement l'accès à l'autonomie), ceux pour le lycée (1988) « la faculté de situer sa production par rapport au champ artistique » et « la prise de conscience de ce qu'implique une démarche artistique ».

Les instructions pour l'enseignement secondaire réécrites entre 1994 et 1998 confirment ces orientations, précisent de manière rigoureuse les contenus, valorisent encore, en appui sur le pivot central de la pratique et en relation avec l'apport culturel, la faculté de s'engager dans un *projet* à caractère artistique et, plus encore, l'accès à la compréhension des questions de l'art.

Les années 2000 continueront sur cette voie de l'articulation entre pratique et culture artistique, confortant leur crédibilité par l'évaluation scrupuleuse des acquisitions relatives à ces deux pôles. L'approche interdisciplinaire de *l'histoire des arts*[113] instituée en 2009 attestera d'un regain d'intérêt pour l'art et la culture, non démenti et reconduit (2020) par les gouvernements successifs, bien que l'application sur le terrain reste très inégale et sans que soient réellement prises en compte les urgences patrimoniales rendues nécessaires par les pressions géopolitiques mondialisées. Un chapitre sera consacré à cela.

Telle est l'histoire de ce lent avènement : plus de cent années durant lesquelles, après Aristote et Vinci, il fallut réaffirmer que la pratique est aussi *cosa mentale* et se rouvrir à l'art. Par cette métamorphose particulièrement redevable au travail de l'inspecteur général Pélissier et de l'équipe constituée autour de lui dans les années 1980-1990, la discipline bénéficie aujourd'hui d'un large crédit auprès de l'institution, des jeunes et des familles (une enquête menée auprès des lycéens en 1998 révéla une forte demande en faveur des enseignements artistiques et cela se vérifie dans les classes) : enseigner les AP aujourd'hui revêt un sens qui n'a jamais été aussi fort et les professeurs d'AP ont une lourde responsabilité à cet égard.

Pourtant, le passage de l'an 2000 n'a pas été exempt de turbulence. Plusieurs modifications introduites dans les concours de recrutement et dans la rédaction des programmes ont inquiété les professeurs et suscité la réaction des universitaires. Ainsi doit-on s'interroger sur l'opportunité, au lycée en option majeure, de réduire la culture étudiée à quelques périodes arbitrairement fractionnées (alors que l'art est plus que jamais ouverture), refermant alors la discipline sur elle-même et privant les élèves à la fois d'une connaissance suffisante des grands noms et surtout d'une perception globale et avertie des grands enjeux de l'art des XX et XXI^{e} siècles, au risque de renvoyer une image rapidement appauvrie et scolaire des ambitions de notre discipline, sans visée sur le long terme. Force est de constater que la stratégie ministérielle n'est toujours pas stabilisée à cet égard même si l'enseignement de spécialité rénové semble conduire à une approche plus substantielle du domaine artistique.

Plus largement en 2020, le risque serait de perdre sa combativité et s'installer dans une fausse situation de confort. De ce fait, attentifs aux multiples instabilités ministérielles, sachons que nous devrons en permanence réinterroger l'ensemble de nos visées.

---

[112] Suite aux recherches évoquées plus haut et prises en charge par l'INRP en 1980.
[113] *BOEN* n°32 du 28 août 2008.

La compréhension de ce métier ne serait pas complète s'il n'était dit mot de l'évolution du recrutement des enseignants. Les maîtres de l'Empire étaient des artistes que l'échec personnel conduisait à l'enseignement. Il fallut attendre 1865 (recrutement des professeurs de dessin de la ville de Paris) ou plutôt 1879 pour que J. Ferry organise le premier examen en vue de l'obtention du « certificat de capacité pour l'enseignement du dessin ». Il est fondé sur le dessin à vue, la géométrie, la perspective et l'anatomie.

Il est saisissant de constater que le recrutement académique des enseignants français se poursuivra jusqu'à sa mise à mal par les étudiants de 1968. En effet, le « diplôme de dessin et d'arts plastiques » créé en 1952 recrutait toujours les professeurs dans l'ignorance de l'art contemporain et de la création en général, comme en témoignent les quatre certificats : dessin (moulage en plâtre à reproduire au fusain), décoration (projet de panneau mural sur thème imposé), histoire de l'art (de l'Antiquité à l'Impressionnisme), sciences annexes (perspective et anatomie).

Les AP entrèrent à l'Université en 1969 : première thèse d'AP en 1969 puis thèse d'État en 1978 (Pierre Baqué). Le CAPES fut créé en 1972, l'agrégation en 1975 et ouverte en 1976. Depuis, la formation des étudiants est calquée à tous égards sur celle des autres disciplines.

Ainsi, les instructions actuelles pour l'enseignement du second degré comme la philosophie qui inspire la formation des professeurs sont-elles fondées sur l'installation des « arts plastiques » à l'Université dans une filière où la pratique et la culture artistique sont étudiées à parts égales. La pratique comme « praxis » est alors considérée comme élaboration en action/réflexion : « Il est dit par l'université que le fondement de cet enseignement réside dans l'interaction de la pratique et de la théorie, c'est donc d'une manière en quelque sorte homothétique que jouent et tout autant se conjuguent ou se croisent, dans les deux expressions, les aspects concrets et abstraits où *pratique* se trouve en résonance avec *plastique* et *théorie* avec *art* »[114].

On sait qu'à l'origine le mot *plastikos* renvoyait au modelage de la terre, donc à la forme. Pline l'Ancien avait désigné Lysistratus de Sicyone comme le premier à avoir moulé un visage et recherché ainsi la ressemblance. Au XVIII^{e} siècle, Joachim Winckelmann et Ephraim Lessing englobèrent sous un terme générique *(bildenden Künste),* que l'on peut raisonnablement traduire par « arts plastiques », l'œuvre des Grecs de la sculpture à la peinture. À l'orée du XX^{e} siècle, la modernité portant un intérêt croissant aux constituants « plastiques » de l'œuvre, la dénomination « plastique » s'identifia dans les écrits aux recherches des avant-gardes. Après Hippolyte Taine et Maurice Denis : Apollinaire, Mondrian, Malévitch, Lhote, Léger[115].

L'expression « arts plastiques », à connotation novatrice et choisie ainsi pour spécifier la filière universitaire française, visait aussi à démarquer celle-ci d'une part de l'enseignement supérieur des arts appliqués (dont la finalité est la formation de techniciens et la fabrication de produits), d'autre part des Beaux-Arts (dont la finalité est la formation de professionnels de l'art), au profit d'une formation généraliste dont la clé, au travers du couple pratique/théorie, était l'activité de recherche. Le terme « ARTS PLASTIQUES » ne recouvrait ni une réalité matérielle (« plastique », que faire du conceptuel ou du *cyberart* ?) ni une qualité ontologique (« artistique »), il était seulement apparu propre à désigner le champ ouvert de nos investigations.

---

[114] Pélissier, 2011, *op.cit.,* p.6.

[115] Quant à l'historique de l'expression « arts plastiques », se reporter à D. Chateau, *Arts plastiques, archéologie d'une notion*, Nîmes, J. Chambon, 1999.

S'agissant du recrutement des enseignants, l'arrivée de l'expression « arts visuels » (sans apparaître au niveau des concours pour des raisons législatives) a soulevé un temps la question de l'orientation future de la discipline. Ce sujet est aujourd'hui dépassé. Une autre question, toujours sensible, fut celle de l'équilibre entre pratique et culture (qui en est une condition fondatrice), lui aussi rompu quelques années en menaçant ainsi la nature et la valeur du recrutement des enseignants puis fort heureusement rétabli.

Autant d'incidents qui ne peuvent manquer de pousser à clarifier les *enjeux* qui traverseront les enseignements relatifs aux arts selon les finalités que l'on choisira de privilégier demain. De cette réflexion inévitable dépendra l'avenir des AP aussi apparait-il essentiel de s'interroger en permanence – lors de sa formation initiale comme en formation continue – aux fins de savoir si les AP ont réellement un avenir *dans* le système scolaire, pourquoi et comment.

La fragilité évidente de notre enseignement tiendra toujours à son caractère *inessentiel* au regard des matières dites fondamentales mais elle tient tout autant à la faiblesse de la *recherche en didactique des arts,* absente de la plupart des universités françaises dotées d'une UFR d'arts plastiques, comme s'il y avait une sorte d'étanchéité entre la 18ème section (sciences de l'art) et la 70ème section (sciences de l'éducation). Comment ne pas déplorer un tel vide analytique ?

Ainsi, à tous niveaux, l'enseignement des AP manque-t-il cruellement des *regards critiques internes* qui pourraient en assurer une réévaluation permanente et salvatrice : la recherche didactique devrait être structurellement inhérente à toute UFR d'arts, car seule la puissance intellectuelle de la recherche, comme recul à la fois décentré et constructif, pourra argumenter avec autorité en faveur de l'éducation artistique et culturelle de nos enfants.

Actuellement en France, la rédaction d'un mémoire de Master tirant sa matière des stages et portant obligatoirement sur une problématique didactique ou pédagogique atteste que le professeur stagiaire maîtrise les outils lui permettant de prendre du recul quant à son métier. Ce travail se voudrait prémisse d'un esprit de recherche se prolongeant tout au long de la carrière. Malheureusement, cet aspect est peu encouragé (alors que valorisé au Québec et au Luxembourg, par exemple). Rares sont les universités françaises où cette richesse est mise en avant et surtout exploitée par rebond vers une dynamique de recherche doctorale[116].

On constate néanmoins depuis quelques années un regain de publications, parfois collectives, ayant pour objet d'étude la didactique des AP ou de l'histoire des arts mais l'initiative provient généralement des sciences de l'éducation. Situation qu'il n'y a certes pas lieu de critiquer mais qui interpelle vigoureusement quant à l'absence d'acteurs de notre discipline tant sont peu nombreuses les thèses doctorales en didactique des arts. Observé, étudié parfois finement de l'extérieur, que dire d'un enseignement des AP manquant cruellement des regards critiques internes qui pourraient en assurer une réévaluation permanente et salvatrice ? Une telle situation risquerait d'impacter tragiquement le devenir des AP faute de voix crédibles pour en soutenir la légitimité au sein du système éducatif français face à un pouvoir politique soucieux d'économies : il importe que les lecteurs de ces

[116] Nous avons cité en introduction de cet ouvrage : Laurence Espinassy (2006), Sylvain Fabre (2013), Christiane Gerber-Herth (2014), Mary-Eve Penancier-Rivière (2014), Isabelle Claverie (2022), Caroline Melis-Kakaviatos (2023), en espérant d'autres soutenances dans les prochaines années !

lignes prennent conscience de cette obligation vitale. Abordons maintenant les enjeux qui travaillent la question du *sens* de notre métier.

5. ENJEUX ACTUELS

On voit bien se profiler à l'examen de l'histoire de l'enseignement du dessin et des arts plastiques en France quels peuvent être les enjeux actuels.

Pour les Grecs, si la musique doit conduire au beau, c'est par une pratique d'agrément et non par le « professionnalisme » instrumental qui est le fait de l'esclave. Aristote opposait *poiein* et *prattein* (fabriquer et agir) et le dessin oscilla longtemps entre sa fonction technique liée à l'artisanat et son aspiration à fonder un art majeur. De fait, sous Charlemagne, seule la musique était incluse dans les sept arts libéraux enseignés à l'Université (grammaire, rhétorique, dialectique, arithmétique, géométrie, astronomie, musique) et lorsque les arts plastiques y seront joints, ils apparaîtront au titre des arts mécaniques, ceux qui mettent en œuvre le corps et la matière, asservis à la technique et au modèle, donc inférieurs. Il faut attendre le XIV^{e} siècle pour que la bourgeoisie marchande fasse entrer quelques corporations (notamment les architectes) au sein des arts majeurs et le XVIII^{e} siècle pour que la dénomination *beaux-arts* clarifie et sépare les deux valences de la racine latine *ars* : le métier technique et la recherche du beau.

Pourtant, dès l'Antiquité, si l'on en croit toujours Pline l'Ancien, l'artiste, à défaut de créer, est celui qui sait choisir *(electio)* ce qui contribue à la beauté harmonieuse[117] : Zeuxis ne dut-il pas convoquer cinq jeunes filles pour composer la beauté parfaite de son Hélène ?

Plus encore, la noblesse de l'activité artistique, c'est le *disegno,* terme mis en avant par Cennini, Alberti, Ghiberti avant d'être définitivement assis par Giorgio Vasari[118] :

> Procédant de l'intellect, le dessin, père de nos trois arts (architecture, sculpture et peinture), extrait à partir des choses multiples un jugement universel (...) De la connaissance de la nature, naît un certain concept ou jugement qui forme dans l'esprit cette chose qui, exprimée par la suite avec les mains, se nomme le dessin.

Vasari crée l'*Academia del Disegno* à Florence en 1563, souligne dans ses *Vies* le principe générique du dessin comme opération intellectuelle essentielle et matrice commune de tous les arts, *« cosa mentale »* comme avait dit de son côté Léonard, mais du coup, réintroduisant la scission entre arts majeurs et arts mineurs, autrement dit entre art et artisanat.

Cette analyse inspire encore Giovanni Bellori dans sa conférence à Rome devant l'Académie de Saint-Luc en 1664 : la démarche commune qui caractérise le peintre, le sculpteur, l'architecte et les rapproche du poète *(ut pictura poesis)* ainsi d'ailleurs que de la rhétorique de Cicéron ou de Quintilien, c'est l'invention *(inventio)*[119]. Un peu plus tôt, en France, Charles Le Brun, dans sa requête à la reine (1648) puis à l'Académie dans sa réponse

---

[117] *Op. cit.,* XXX-36, p. 59. Voir aussi l'entreprise de Socrate – dire ce qu'est le beau – dans l'*Hippias majeur* de Platon (287 *e* - 289 *d*).

[118] G. Vasari, *Le Vite*, Florence, 1550-1558 (livre 1, « Introduction aux trois arts du dessin »), *in* Le Mollé, *G. Vasari et le vocabulaire de la critique d'art dans les « Vite »,* Grenoble, Ellug, 1988, p. 28.

[119] E. Panofsky, *Idea*, Paris, Gallimard, 1983, p. 125-135.

à Jacques Blanchard (1672), s'était attaché à démarquer définitivement le « peintre » du simple « broyeur de couleurs ».

Ajoutons que dans cette quête du statut ou de la légitimité orthodoxe de ce qui serait le véritable art, le débat n'était pas clos puisque le XIX[e] siècle opposera encore les arts et métiers aux beaux-arts[120] et, par exemple encore en architecture, l'architecte à l'ingénieur, la dernière touche étant peut-être au XX[e] siècle celle de Marcel Duchamp condamnant la peinture « rétinienne » au profit du seul acte qui compte, celui de *concevoir.*

On ne s'étonnera pas que le statut des activités plastiques à l'école ait reproduit ces clivages. Pour s'en tenir au XIX[e] siècle français, le débat du dessin est d'abord économique. N'avait-on pas, à l'occasion de la première Exposition universelle, celle de Londres en 1851, sous l'impressionnante nef de Paxton, dénoncé l'incapacité du dessin français, face à nos voisins d'outre-Manche, à projeter les formes du futur ? Malgré leurs divergences de vues, Ravaisson et Guillaume visaient le même but qui était de conférer compétitivité à notre production industrielle grâce à la qualité esthétique. Mais alors que Guillaume voyait dans la géométrie le moyen de définir un vocabulaire élémentaire commun au dessinateur et à l'ingénieur, il s'agissait moins pour Ravaisson de former de bons exécutants que de développer le « goût » et l' « intuition » des concepteurs. À cela, la géométrie ne pouvait rien, le simple n'implique pas la réduction à l'élémentaire. Toutefois, si le « sentir » global était opposé à la décomposition « intelligible », c'était plus dans une perspective « productiviste » que pour le seul épanouissement culturel et affectif des bénéficiaires.

En regard de cela, l'intérêt pour l'imaginaire (et pour la pensée divergente) est très récent historiquement. Freinet qui, dans une étude de 1969 consacrée au dessin[121], expose les vertus de l'expression libre par laquelle l'enfant aspire à se mettre à l'unisson du monde est probablement la référence majeure à cet égard, suivi en cela par l'éducateur marginal (ou marginalisé) que fut Arno Stern, le seul à s'être aussi radicalement battu contre le dessin « scolarisé », au profit exclusif, il est vrai, du dessin épanouissant :

> Comment un enfant peut-il se laisser aller à son expression si son esprit est encombré de préoccupations d'orthodessin ? (...) Fausses lois, excréments des artistes qui les refusent à leur propre peinture. [122]

Ainsi du dessin cultiva-t-on d'abord la fonction utilitaire et condamna-t-on par contraste l'imagination futile qui le dévoyait. Si, dès 1943, sir Herbert Read (le fondateur de l'INSEA)[123] avait forgé la belle expression : *« Education through art »* et travaillé à son irremplaçabilité, ce n'est véritablement que dans les années 1960 que les enseignements artistiques furent considérés comme agents de formation de la personne.

Pourtant, les recherches d'Henri Wallon avaient montré depuis longtemps le rôle du corps et de la sensibilité dans la structuration de l'intellect (Dufrenne, quant à lui, parle d'« intellection corporelle »)[124]. Le passage par le « faire » offre ces conditions, valorisant et légitimant la *pratique-critique*, il enrichit par les difficultés rencontrées, il donne accès à la conscience poïétique, il permet aussi d'éprouver l'être au monde de chacun par le canal d'un imaginaire pétri d'affectivité, c'est-à-dire d'individualité.

Les AP donnent ainsi le sens du possible comme le sens de l'utopie, ils structurent ou

---

[120] N.B. A Paris, l'école des Arts et Métiers a été fondée en 1912.

[121] C. Freinet, *La méthode naturelle,* t. 2 : *L'apprentissage du dessin, op. cit.*

[122] Notamment : A. Stern, *Entre éducateurs,* Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1967, et ici, chez le même éditeur : *L'expression,* 1973, p. 110-111.

[123] *International Society for Education through Art,* Société internationale pour l'éducation par l'art, créée en 1954 et affiliée à l'Unesco (association loi 1901).

[124] M. Dufrenne, *Phénoménologie de l'expérience esthétique, op. cit.,* p. 657-677.

plutôt restructurent en permanence par les chaînes inductives qu'ils suscitent, ils ouvrent aussi à la différence par la variété et la singularité qui caractérisent leurs démarches. Par la pratique critique et interrogative, ils mettent en couple la platonicienne opposition entre sphère du corps et sphère de l'âme, l'affect et l'intellect, le ressentir et la distanciation, le spontané et le réfléchi, dans une dynamique *spiralaire* suffisante à légitimer leur nécessité. Par les AP, l'élève se construit comme il construit son rapport à la culture de son temps.

Comme certains ont pu l'écrire[125], l'éducation artistique ne sert à rien, mais c'est précisément de ce rien qu'elle tire sa richesse. « Discipline indisciplinée », où, suivant Rousseau, on gagne à perdre du temps, l'enseignement artistique est également, sous le label « AP », une éducation artistique qui forme l'individu dans sa sensibilité et son sens critique en dehors de tout critère de rentabilité immédiate.

Les AP s'intègrent mal à l'école qui préfère transmettre des contenus ; ils sont parfois en porte-à-faux avec les intervenants culturels qui ne proposent souvent qu'une imprégnation non didactisée. Certes, on reconnaît volontiers l'intérêt transversal des AP comme facteurs de développement de la sensibilité, de la divergence, de l'esprit critique, de l'autonomie, voire comme remède à l'échec scolaire. L'art ne s'enseigne pas directement, il ne s'éprouve pas non plus spontanément. D'où la nécessité de construire des *situations* où des événements de l'ordre du sensible pourront être interrogés suivant des modalités à même de pointer l'essence fragile et mouvante de la démarche artistique. Gros consommateurs de crédits, les AP ont de surcroît l'impudence de revendiquer qu'ils n'ont à transmettre que des contenus incertains, au mieux qu'ils n'ont qu'à poser des questions qui restent encore pour beaucoup de l'ordre du superflu.

Comme nous venons de le voir, l'enjeu est bien de définir la place des enseignements artistiques en ce début de XXI^{e} siècle dans un contexte européanisé où les AP français se présentent comme un modèle atypique. Alors qu'ailleurs les activités artistiques sont parfois facultatives, associées au loisir ou à l'artisanat, encadrées par des animateurs culturels, nous devons répondre clairement à ces questions :

- — Faut-il un conserver un enseignement artistique intra-scolaire ? Délivré par des professeurs formés à l'Université ?
- — Si oui, dans quel but : doit-on privilégier les techniques ? L'individu ? Le culturel ? Le professionnel ? Comment hiérarchiser ?

Pourtant, la faiblesse d'une discipline peut aussi en assurer le dynamisme : tout professeur d'AP doit à chaque instant savoir donner les preuves de sa crédibilité et asseoir la validité du concept *arts plastiques* au travers des situations didactiques qu'il instaure en faveur d'une finalité qu'il saura énoncer clairement puis contrôler les acquisitions de ses élèves. Dès 1982, les objectifs généraux pour le lycée ont explicitement mis l'accent sur la formation de la personne :

> L'éducation par l'art (comme on disait à cette époque, en référence à Read) vise à ce que l'individu, « devenu adulte et responsable, soit capable de contribuer activement à la construction d'une société adaptée à l'évolution du monde contemporain ».
>
> Les objectifs spécifiques, repris en 1987, visaient à développer chez l'élève l'autonomie réflexive et la capacité de créer, et le préparer ainsi non seulement à « participer à » mais encore à « influer sur » son environnement visuel et artistique avec dynamisme et lucidité.

L'accès à l'autonomie réflexive est le fruit de ce jeu intriqué à parts égales entre

[125] *L'enfant vers l'art* (sous la dir. de D. Baulieu), Paris, Éd. Autrement, n^{o} 139, 1993, p. 15-42.

pratique et théorie, héritier de Nicolas Poussin et de l'Académie du XVII[e] siècle, et qui fut d'emblée considéré comme inspirateur de la recherche doctorale en Art dès l'entrée des AP à l'université en 1969. Articuler en permanence l'action et la réflexion, tel est toujours aujourd'hui l'axe majeur.

Ainsi, peut donc être avancé le terme de « *pratique-critique* » (terme qui n'est pas sans renvoyer au « poème critique » des *Divagations* de Stéphane Mallarmé et au fameux « Coup de dés » de 1897)[126] qui définit particulièrement clairement le type d'éducation s'élaborant par l'expérience du faire : il s'agit d'une pratique où l'effectuant s'interroge sur les moyens qu'il emploie, ce n'est pas la juxtaposition de deux activités séparées. Il s'agit d'envisager les paramètres de l'instauration dans leur potentiel d'ouverture et d'en interroger la pertinence et la permanence des limites : Pollock ou Olitski décrits par Michael Fried[127] proposent ainsi dans les années 1950 une pratique critique de la peinture sans contour ni surface, Matisse (« découper à vif dans la couleur ») remet en question une certaine idée du dessin, Twombly ou Michaux une autre...

En classe (essentiellement au secondaire mais esquissé au primaire), la pratique comme *praxis* (πράξη), similairement à celle de l'artiste, est mise en œuvre de démarches qui se cherchent en faisant, en intrication avec le *recul critique* et dont la théorisation ne peut inférer qu'*a posteriori* quant au sens de ce qui a été fait et quant à son éventuelle inscription dans l'artistique.

Y a-t-il là matière à enseigner ? C'est une des questions que pose cette étude. L'essentiel est probablement aujourd'hui de délivrer en regard de la pratique les moyens nécessaires à la compréhension du phénomène de l'acte artistique en lui-même, eu égard au caractère désormais « inévident » de l'art (la *Selbstverständlichkeit* réfutée il y a déjà longtemps par Adorno dans sa *Théorie esthétique*)[128].

Depuis longtemps (1977, pour le secondaire) les instructions officielles françaises préconisent dès le plus jeune âge « des contacts nombreux et variés avec les œuvres d'art » (école maternelle) afin d'amener les élèves à « saisir des démarches d'artistes » (primaire, cycle 2). Les « commentaires sur son propre travail » sont encouragés ainsi que « l'explication par les élèves de leurs jugements personnels »[129].

Dans cette logique, le lycéen d'aujourd'hui est orienté vers un meilleur recul critique afin de mieux « comprendre le fait artistique ». En 1994, le programme destiné au lycée mettait en exergue cette formule : « L'artistique est ce qui est en débat. » et les programmes actuels (2008, 2015, 2019) ont conforté ce souci :

> L'enseignement des arts plastiques au lycée a pour principe l'exercice d'une pratique plastique en relation étroite avec la construction d'une culture artistique (…) Fondé sur la création artistique, il met en relation les formes contemporaines avec celles léguées par l'histoire de l'art.

On a donc pu observer durant ces quarante dernières années le déplacement essentiel d'un « enseignement artistique » (dénomination officielle) vers un enseignement « à caractère artistique » (qualificatif) visant le questionnement de « l'artistique » (néologisme)[130]. « *Le bien juger est très difficile, si l'on n'a en cet art grande théorie et pratique jointes ensemble* », écrivait Poussin à Paul Fréart de Chantelou le 24 novembre 1647.

---

[126] S. Mallarmé, *Igitur, Divagations, Un coup de dés,* Paris, Gallimard, 1976, p. 339 et 403-429.
[127] M. Fried, *Three American Painters,* introduction au catal. du Fogg Art Museum, Harvard University, Cambridge, Massachusetts, 1965.
[128] T. W. Adorno, *Théorie esthétique* (Frankfurt, Suhrkamp, 1970), Paris, Klincksieck, 1989, p. 9.
[129] Programmes de l'école, *BO,* n° 5 du 9 mars 1995.
[130] G. Pélissier, colloque de Saint-Denis, 23 mars 1994.

Fort de ce noble héritage, il restait véritablement à prendre appui sur une « pratique » artistique qui ne soit pas seulement une « activité »[131] mais il faut être conscient que l'effectivité de cette simple évidence a donné lieu à une difficile conquête lorsque le pouvoir politique décida généreusement en 1993 d'un nouveau concept : « l'éducation artistique et culturelle», qui envisageait 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 »*[132]. Déscolarisation de l'image de l'art qui ne pouvait conduire qu'à la disparition du mot « enseignement » !

« Pratique », donc, qui ne soit pas seulement « activité » mais aussi une démarche de type artistique associée à la part réflexive[133] dont elle ne saurait être amputée. Cependant, face à cette recherche de « la raison de l'art »[134], les facteurs de déstabilisation ne manquent pas :

Sur le plan interne, certains enseignants ne voient dans cette évolution qu'une illusoire imitation de l'art contemporain et préconisent au contraire de concentrer les efforts sur l'apprentissage de la « communication visuelle » et de l'infographie.

Sur le plan externe, il s'agit de faire face aux dénonciations successives nées des assauts contre le « non-sens »[135] de la modernité glosant « sur la mort annoncée de l'art et les moyens d'y parvenir »[136]. Comme on le voit, le culturellement correct rejoint ici le didactiquement utilitaire. Mais reconnaissons que le danger est effectivement énorme de ne conduire qu'au dilettantisme de la fréquentation d'effets médiatiques à la mode.

Naguère, le passage des « arts plastiques » aux « arts visuels » avait inquiété dans le contexte français. Si, reprenant les termes du *BO* n° 40 d'octobre 2003, cette dénomination consiste seulement, sous un nouveau titre, à mieux rassembler « arts appliqués, arts plastiques, cinéma et audiovisuel, photographie, vidéo et toutes les extensions récentes », la visée culturelle (pensons à Erwin Panofsky)[137] n'est pas remise en cause. D'ailleurs cette expression est de plus en plus fréquente dans les revues d'art et, par exemple, l'enseignement des « arts visuels et médiatiques » au Québec juxtapose sans amalgame le versant de la communication et celui de la création artistique authentique. En revanche, si la référence implicite, guidée par l'alignement européen, est le *Visual Arts* anglo-saxon, l'orientation deviendrait plus techniciste et s'éloignerait alors de l'approche des « faits artistiques » qui était la visée culturelle majeure en France durant ces trente dernières années.

Derrière le visuel, il y a l'image, toutes les images. Or l'art ne se réduit pas à l'image. Certes, les pratiques artistiques de ces vingt dernières années privilégient ces supports et les frontières entre art et cinéma, art et documentaire, art et journalisme, n'ont jamais été autant

---

[131] L'amalgame quant au terme « artistique » est entièrement le fait de l'Éducation nationale qui, depuis longtemps (la loi relative aux enseignements artistiques du 6 janvier 1988), alors que les AP sont entendus comme champ et non comme territoire délimité, s'emploie à fractionner les *ateliers de pratique* (dite) *artistique* en de multiples domaines (douze !) tels que le paysage ou le cirque.

[132] Dénoncé par G. Pélissier (1996, *op. cit*., p. 5-6).

[133] B.-A. Gaillot, Pratique et enseignement : la question du « et », in *Pratiques et arts plastiques,* Rennes, PUR, 1998, p. 186-200.

[134] L'expression est de D. Chateau (*Les arts plastiques à l'Université,* Aix, PUP, 1993, p. 108), reprise du Comte de Caylus (*Réflexions sur la peinture*, conférence du 3 juin 1747 : « la théorie n'est autre chose que la raison de l'art »), comme le rappelle J. Lichtenstein dans *Les raisons de l'art*, Paris, Gallimard, 2014.

[135] J. Ellul, *L'empire du non-sens,* Paris, PUF, 1980 ou bien encore J. Clair, *Considérations sur l'état des beaux-arts,* Paris, Gallimard, 1983.

[136] De J.-P. Domecq (*Artistes sans art ?,* Paris, Éd. Esprit, 1994) à P. Dagen chez Grasset (*La haine de l'art* en 1997 puis en 2002, *L'Art impossible, de l'inutilité de la création dans le monde contemporain*), la liste est longue.

[137] Le livre de Panofsky paru en 1955, *Meaning in the Visual Arts,* se réfère à l'art du passé ; sa traduction française parue chez Gallimard en 1969 est *L'œuvre d'art et ses significations, essais sur les arts plastiques.*

questionnées[138]. Le risque serait que l'enseignement se focalise vers ces machines à fabriquer ou combiner des images téléchargées et se borne à comptabiliser moult savoir-faire dûment répertoriés, l'intelligence artificielle (IA) y réussit déjà fort bien (cf. le logiciel *Midjourney*), jusqu'à susciter en 2023 les premières alertes quant à sa nocivité selon les usages qu'il en sera fait.

De notre point de vue, au-delà des mots, ce qui importe en AP est que ne soit pas perdue la question du sens. ***À quoi bon faire faire cela ?*** En quoi l'élève va-t-il se construire dans sa relation au monde et dans sa prise d'autonomie ? En quoi aura-t-il conscience à la fois de ses racines et de la relativité de celles-ci au sein des cultures du monde ?

Tout enseignement des arts doit donner place à la découverte de l'ensemble des aspects de la création plastique, autant pour ce qu'il en est de ses productions techniques (car il est de notre mission d'offrir à l'élève la possibilité de s'orienter en connaissance de cause vers les voies professionnelles correspondantes) que pour ce qui se rapporte au monde patrimonial de l'art (car il incombe notamment aux enseignants d'AP que les héritages culturels soient identifiés et transmis) ainsi qu'aux démarches artistiques les plus contemporaines (car tout acte artistique est manifestation d'une vigilance intellectuelle qui doit se partager).

Les enjeux sont désormais clairs. Face à ce qui serait sinon une vaine querelle des Anciens et des Modernes, il importe plus que jamais que soient forgés les outils assurant l'***autonomie réflexive*** de nos élèves et de nos étudiants, premier enjeu, nonobstant la fragilité chronique des enseignements artistiques[139]. À cette fin, nul doute qu'il faille toujours « former le citoyen du point de vue des AP », c'est-à-dire « lui donner les moyens de porter attention aux signes de son époque en relation à l'art et aux postures artistiques »[140]. Pour les professeurs d'art, cela veut dire savoir plus que jamais se montrer « **enseignants** », d'un côté sans se rendre complice de la consommation culturelle indifférenciée ; de l'autre en sachant aussi s'effacer chaque fois que possible au profit des œuvres et de leur aptitude, pour reprendre le vœu de Marc Jimenez retournant l'affirmation duchampienne, à « faire le regardeur »[141].

A cet effet on peut saluer que les pays francophones occidentaux fondent désormais leurs programmes sur un « socle de compétences », ce qui les conduits à organiser les disciplines dans un ensemble plus large permettant de mieux appréhender la visée commune du devenir-adulte de l'élève. Les enseignements artistiques, ainsi réactivés, y sont présentés comme solidaires de cette ambition au regard des compétences à la fois spécifiques et transversales qu'ils contribuent à développer afin d'aider l'élève à affermir son identité, à outiller sa perception du monde, à développer son pouvoir d'action[142].

---

[138] On songe à D. Baqué, *Pour un nouvel art politique,* Paris, Flammarion, 2004, ou au contenu médiatique de la 11e *Documenta* de Kassel en 2002, à la *Biennale de Paris* 2012 par Okwui Enwezor, aux biennales de Venise 2015, 2017, 2019...

[139] Régulièrement, surgit la menace d'un enseignement optionnel des arts, comme si le pouvoir politique refusait de voir qu'il ne s'agit pas d'une question de gestion mais d'une position philosophique qui ne peut se discuter : celle de l'accès de tous à la culture. Cette fragilité s'est aussi observée durant la période de confinement due à la pandémie mondiale de 2020 lorsque l'enseignement à distance (malgré les instructions officielles) s'est parfois réduit sur le terrain aux matières dites « fondamentales ». Le risque désormais (2023) est carrément celui de la disparition du terrain scolaire. Face à cela, notre obligation impérieuse sera toujours de savoir démontrer chaque jour le caractère irremplaçable de notre enseignement.

[140] Introduction au programme des lycées, 1994, *op. cit.*

[141] *La critique. Crise de l'art ou consensus culturel ?, op. cit.,* 1995, p. 15.

[142] Belgique : Le premier document officiel de la communauté française Wallonie-Bruxelles faisant état d'un socle de compétences date de juin 1993. Il sera suivi du « décret Missions » en juillet 1997.

Gouvernement du Québec, Programme de formation de l'école québécoise, primaire 2001-2002, secondaire 2005 et 2007 (chap. 8, domaine des arts).

Le préambule commun aux enseignements artistiques de spécialité du cycle terminal du lycée français[143] rédigé en 2019 s'exprime en ces termes (extraits) :

> *L'enseignement des arts plastiques au lycée a pour principe l'exercice d'une pratique plastique en relation étroite avec la construction d'une culture artistique.*
>
> *Fondé sur la création artistique, cet enseignement met en relation les formes contemporaines avec celles léguées par l'histoire de l'art. Il couvre l'ensemble des domaines où s'inventent et se questionnent les formes. Dessin, peinture, sculpture, photographie, architecture, création numérique, nouvelles attitudes des artistes, modalités contemporaines de production des images relèvent en effet du travail des arts plastiques. L'enseignement des arts plastiques constitue également un point d'appui pour le design.*
>
> *Prenant en compte cette pluralité de domaines et d'esthétiques, de langages et de moyens, de processus et de pratiques, l'enseignement des arts plastiques fait découvrir la diversité des œuvres. Il permet de saisir le fait artistique dans sa globalité : œuvres, démarches et pratiques, contextes et conditions de création, présentation et réception. Il encourage les élèves à expérimenter et à explorer, à rechercher et à inventer, à conduire des projets individuels et collectifs, à appréhender de manière sensible la création artistique et l'art en général.*
>
> *ENJEUX et OBJECTIFS : Les grands objectifs de l'enseignement de spécialité de la classe de première sont maintenus en classe terminale :*
>
> - *développer et étayer la pratique plastique et artistique de l'élève ;*
> - *enrichir la culture artistique et élargir des représentations culturelles des élèves ;*
> - *rendre attentif aux données et aux dimensions sensibles des pratiques plastiques ;*
> - *développer de la curiosité pour la création artistique et la culture en général ;*
> - *accompagner l'élève dans les choix qu'il effectue concernant son parcours de formation au lycée ainsi que ceux portant sur son orientation vers les études supérieures ;*
> - *comprendre la nature et la diversité des démarches artistiques, de leurs présentations et réceptions ;*
> - *engager une réflexion sur le statut de la pratique et de la technique dans l'expression artistique ;*
> - *s'interroger sur les conditions et les enjeux de la création artistique dans des contextes historiques et culturels précis.*

Si l'on ne peut que saluer la clarté de la formulation des objectifs disciplinaires reproduits ci-dessus, un recul plus sociétal inviterait à se placer davantage au cœur des enjeux désormais mondialisés de notre temps. Aborder le sens de notre métier ne conduirait-il pas alors à reconsidérer la hiérarchisation de nos intérêts ? Nous aurons à en débattre. Il semble clair – du moins est-ce le point de vue qui sera interrogé dans ces pages – que ce qu'il convient désormais de privilégier se rapporte moins à la pratique instrumentale (sans la négliger pour autant) qu'à l'acquisition d'une pensée humaniste capable d'aborder les manifestations artistiques du présent et du passé, de les situer et les comprendre au regard de leur contexte dans une approche tant phénoménologique qu'anthropologique et géopolitique

---

France : « Socle commun de connaissances et de compétences », *BOEN* n° 29 du 20 juillet 2006, composé de sept piliers parmi lesquels la culture humaniste, les compétences sociales et civiques, l'autonomie de l'élève. Consulter : *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun*, document MEN, janvier 2011, en ligne et vérifié en 2020 :
http://eduscol.education.fr/cid53126/grilles-references.html
Se référer aussi à P. Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997. Sujet développé dans B.-A. Gaillot, *L'approche par compétences en arts plastiques* 2009-2023, en ligne : https://www.gaillotdidartsplast.com

[143] *BOEN spécial* n°1 du 22 janvier 2019.

afin de structurer sa relation au monde. L'enjeu ***culturel*** est devenu un enjeu essentiel, c'est un enjeu de société. Le XXI[e] siècle est devenu à la fois le temps d'une véritable prolifération des formes sur l'ensemble de la planète, conduisant à une apparente globalisation culturelle[144], et celui de l'instant présent, celui de l'immédiateté d'accès à des myriades d'images banalisées et uniformisées du monde sans jamais la moindre pensée pour les mettre en regard[145].

Seul, le professeur peut tenter d'enrayer cette fugacité médiatique, susciter les questions, rétablir les liens[146]. L'enjeu des enseignements artistiques, au-delà de la transversalité des arts, est bien celui de la *mise en regard des civilisations*[147]. D'abord, naturellement, pour donner les moyens de se décentrer par rapport aux visions encore largement marquées de condescendance occidentale, mais tout autant pour donner à voir, au travers des traces laissées dans les arts visuels, l'architecture, les formes du quotidien, jusqu'où peuvent aller les hommes dans la recherche de la perfection sublime lorsqu'il s'agit d'exalter un idéal ou tenter d'approcher un absolu transcendantal ; jusqu'où, hélas, peut aussi aller l'étouffement et l'asservissement des êtres lorsque s'exerce l'emprise idéologique de divers potentats politiques ou religieux.

En ce sens, quoiqu'immédiatement sujette à interrogations, la décision française de rendre obligatoire l'enseignement de l'histoire *des* arts à tous niveaux du cursus scolaire ne peut qu'être bénéfique et sa finalité entièrement partagée : dans une approche pluridisciplinaire incluant histoire des idées et fait religieux, ouvrir à la tolérance et « donner à chacun une conscience commune, celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde[148] », nous développerons les arguments allant en ce sens dans notre partie 3.

Abordons maintenant le cœur de notre étude et intéressons-nous d'abord à la formulation des objectifs.

---

[144] Bourriaud N., *Radicant. Pour une esthétique de la globalisation*, Paris, Denoël, 2009, p.93-164.

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

[146] Selon Pélissier (1996, *op. cit*., p.3) « l'enjeu s'est 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.* (…) 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.* (…) Remédier ainsi à l'individualisme croissant (…) 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 1970 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* ».

L'enjeu politique depuis le début du XXI[ème] siècle n'est absolument plus le même, il ne s'agit plus de consommations culturelles fédératives, il s'est aujourd'hui élargi, mondialisation oblige, *au choc des civilisations,* ce que le dispositif didactique de l'HDA (nous y reviendrons) est appelé à prendre en compte.

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

[148] Arrêté du 28 août 2008. Pour approfondir ce sujet, on consultera : Boudinet G. (sous la dir. de), *Enseigner l'Histoire des arts : enjeux et perspectives*, Paris, L'Harmattan, 2011 ainsi que Terrien P. et Leroy J.-L., *L'enseignement de l'histoire des arts. Contribution à la réflexion et à l'action pédagogique*, Paris, L'Harmattan, 2014.

DEUXIEME PARTIE

Quels objectifs de formation ?

On aurait simplement envie de renvoyer le lecteur, pour ce chapitre, à la lecture des instructions officielles et des programmes[149] afin de prendre note d'un répertoire de connaissances et de compétences. Démarche effectivement indispensable... Mais le langage plastique ne se laisse pas réduire à l'usage d'un code universellement valable, les données générales les plus partagées ne s'organisent pas pour autant en un système hiérarchisé, l'artistique ne se fabrique pas et ne s'éprouve pas davantage par l'unique maîtrise d'un substrat cognitif (« ce que l'on peut dès que l'on sait ne s'appelle pas de l'art » nous rappelle au besoin Kant dans le § 43 de sa *Critique du jugement*).

Difficulté ou risque, donc, à énoncer des contenus au-delà d'un certain seuil de généralité, difficulté à définir des objectifs d'acquisition qui sont en partie à penser en tant qu'aptitudes pas toujours évaluables sur l'instant au travers de comportements observables.

De sorte qu'approcher l'étendue des savoirs et compétences qui peuvent être construits par l'élève relativement à l'expérience d'une démarche artistique ne peut s'envisager sans accepter de penser ce tout dans la *singularité*, dans la *relativité* et dans la *fluidité*.

1. LA QUESTION DES CONTENUS

Le référentiel des AP « couvre l'ensemble des domaines artistiques où se constituent et se mettent en question les formes » liées au mode visuel (prescriptions 1996).

Les AP ne sont pas un domaine clos mais un « champ » ouvert (comme peut l'être un champ magnétique), c'est-à-dire entendu ici comme lieu de tensions, lieu d'expressions métisses, lieu d'interrogations.

Un même principe fondateur inspire cet enseignement dans la durée : « pratique et

[149] Ceux-ci sont consultables par l'*Internet* sur le site du ministère de l'Éducation nationale (vérifié en 2023) : http://eduscol.education.fr/arts-plastiques//enseigner/ressources-par-theme-de-programme.html

culture artistique sont conçues en interrelation » (collège 1996) ; « la pratique artistique et le renforcement des connaissances culturelles sont les principaux objectifs de ces enseignements » (lycée 2019).

Si les ***connaissances*** se rapportent donc tout naturellement aux deux perspectives citées (d'un côté des références culturelles, de l'autre le savoir instrumental problématisé), l'objectif majeur de formation est fondé sur la *mise en articulation* de ces deux pôles.

Il s'agit d'acquérir les outils méthodologiques *(des **compétences**)* permettant d'avoir prise tant sur les déterminants et les modalités de l'acte créateur que sur les déterminants de la réception des œuvres (de tout objet visuel). Les contenus d'enseignement concernent la capacité de questionner : ici ils renvoient principalement à la poïétique (la fabrication) et aux notions désignant les problématiques d'expression ; là ils renvoient à l'esthétique (la réception), à la sémiologie, à la sémiotique, et aux notions qui s'y rapportent.

En termes d'***attitudes*** personnelles, toutes les instructions convergent aujourd'hui vers l'idée de déplacer l'élève du stade de la maîtrise à celui de l'autonomie, afin que celui-ci puisse devenir un partenaire lucide et actif, curieux et intéressé, au sein de son époque. Ceci est manifestement un horizon de formation qui relève sans doute plus de l'expérience empirique que de l'enseignement.

Dès lors, que peut-on enseigner ?

Si l'activité artistique a d'une certaine façon à voir avec des habiletés et des savoir-faire, il est sûr qu'une part de formation technique peut toujours être transmise. De quel droit s'y refuserait-on ? N'a-t-on pas remarqué que certaines régressions des années 80 coïncidaient avec l'avènement sur la scène artistique de la « première génération d'artistes à qui l'on aurait refusé la transmission du savoir (après 1968), d'où sa relation pathétique et désordonnée à l'héritage et (...) la soif de se réapproprier le "patrimoine culturel" »[150] ? Toute pratique d'expression ne peut qu'être confortée par la maîtrise des moyens mis au service de l'intention. Pour Yves Michaud[151], s'il « n'est pas possible d'enseigner à devenir un artiste », il est possible d'apprendre « certaines choses qui ne peuvent être que des techniques, des savoir-faire ou des connaissances », sachant que « trop de technique affaiblit l'imagination » et que « trop peu ferme l'éventail des possibilités ». Pierre Gosselin[152], s'appuyant sur une large enquête réalisée au Québec, constate que « lorsqu'ils transmettent des techniques et des notions, les professeurs ont davantage le sentiment d'enseigner » mais lorsqu'ils sont dans la posture d'accompagner une démarche de création, ils ont « parfois le sentiment de ne pas vraiment enseigner ». L'enjeu et la difficulté pour le professeur d'AP est précisément que cet accompagnement jusqu'à son bilan final puisse contribuer à développer des acquisitions plurielles : *pratiques, réflexives et culturelles*.

Si l'esprit créateur est notre visée majeure, ici aussi peut-on sans doute solliciter l'imaginaire et cultiver la divergence.

Si, enfin, il y a derrière tout cela la visée d'une certaine manière d'être au monde, de participer à la réflexion de son temps, ici encore l'enseignement a sa part, mais plus indirectement : donner suffisamment de culture pour permettre la mise en perspective des questions contemporaines, exercer suffisamment l'esprit critique pour être en position active

---

[150] Table ronde sur « la mort de l'art » in *Art Press,* n° 100, février 1986, p. 30.

[151] Y. Michaud, *Enseigner l'art ?,* Nîmes, J. Chambon, 1999, p. 17-25.

[152] P. Gosselin (dir.), *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en arts visuels au collège et à l'université* (2014) repris dans Leduc, D. et S. Béland, *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2017, chapitre 11, p.246.

sur le plan de l'avancée des idées.

Mais vouloir donner accès aux questions de son temps n'est pas chose facile. Si l'on s'accorde assez facilement sur l'objectif, même si ce n'est pas principalement l'objet de la didactique de traiter de cela (seulement d'en faciliter l'acquisition), reste à déterminer ce qui fait problème aujourd'hui.

Il y a bien longtemps que la question n'est plus de prendre parti pour l'académisme ou pour l'avant-gardisme qui avaient tous deux comme pivot commun le même système de normes et de règles (ainsi, par exemple, des préoccupations de Clement Greenberg à propos de la toile vierge qui, concéda-t-il, est encore de l'art, même si la plupart du temps c'est du mauvais art)[153]. Le post-postmodernisme nous force à situer le débat sur un tout autre terrain, celui de l'incertitude quant au devenir de l'art : non point de savoir ce qui *est* ou ce qui *fait* « art », des *Croûtes,* des *Tourtes* ou des *Jus* de Gasiorowski aux objets d'Artschwager ou Bickerton, ce qui peut être pensé en termes de linéarité ou d'écart, mais celui de l'*inévidence* dudit art dans la société.

Ce lieu déplacé de l'œuvre, entérinant le caractère désormais non évident de l'art (pour reprendre l'expression d'Adorno déjà citée), se situe au-delà de toute catégorie. Qu'en est-il, effectivement, du meuble ou de l'architecture chez Mücha, Schütte, Absalon ou Bustamante, chez Scurty, Parreno, Zittel, Gonzalez-Foerster, Van Lieshout ? À la « transfiguration du banal »[154] dont on a pu tirer une trajectoire qui passerait, entre autres, par Le Caravage et Duchamp, a succédé un au-delà hybride qui ne saurait plus établir de démarcation entre réalité et art. Davantage encore, l'interactivité qui caractérise aujourd'hui le rapport aux technologies électroniques propulse le visiteur-acteur dans un cyberespace où réel et virtuel, quotidien et art sont en totale intrication.

Aucune didactique contemporaine des AP ne pourra faire l'économie de ces questions-là. À terme, c'est-à-dire à la fin du cursus secondaire (la classe terminale), c'est à cela qu'il faut aboutir : certes, développer une certaine compétence plasticienne, certes développer un type de divergence implicitement contestataire et l'aptitude à agir positivement, mais encore ouvrir par la culture à la *lucidité* quant à l'inévidence et l'éphémérité de ce qui n'est rien d'autre que station de l'esprit.

Didactique des *points de vue multiples et fluctuants* mais qui saura éviter le consensus béat, didactique du *circonstanciel,* didactique du *fluide.* Il importe de comprendre tout ce qui suit à la lumière des concepts d'inévidence, d'altérité et de fluidité[155].

Les sciences de l'éducation déclinent généralement les acquisitions visées en référence à deux niveaux, les *connaissances* et les *compétences*[156] ; nous allons reprendre ce partage en y ajoutant un troisième niveau, certes moins tangible, celui des *attitudes*.

1 / CONNAISSANCES. Mettant de côté les connaissances annexes aux arts plastiques (savoir historique, scientifique...), les références disciplinaires renvoient d'abord à des

[153] C. Greenberg, « After Abstract Expressionism », *Art International*, n°8, octobre 1962, traduit dans C. Gintz, *Regards sur l'art américain des années soixante*, Paris, Ed. Territoires, 1979, p.18 (développé largement par T. De Duve dans *Résonances du readymade,* Nîmes, J. Chambon en 1987 et repris dans le catalogue de l'exposition *La couleur seule,* Lyon, 1988, p. 40).

[154] A. Danto, *La transfiguration du banal,* Paris, Seuil, 1989.

[155] Pour N. Bourriaud (*Radicant, op. cit.,* p.17), en art, le moderne s'oppose à la réification.

[156] La « connaissance » désigne l'information acquise, la « compétence » la capacité d'en tirer parti dans toute situation nouvelle, nous y reviendrons plus avant.

contenus cognitifs techniques, théoriques et culturels.

— **Le savoir technique** vise essentiellement la connaissance nécessaire à la mise en œuvre d'une pratique déterminée (relation outil/médium ; réaction d'un support ; temps de séchage ; résistance d'un matériau...), c'est en AP un savoir qui naît davantage de l'expérimentation que de l'apprentissage systématique. Il concerne prioritairement les moyens d'expression de base (dessin, peinture, volume, infographie).

Les AP étant une discipline directement liée au manipulatoire, on confond parfois le simple « savoir-comment-faire » (les habiletés ou connaissances procédurales) et le réel savoir-faire (savoir les exploiter dans des agencements plastiques pertinents, un « savoir expert[157] » selon Samuel Johsua, 1996). Une démarche exploratoire conduit à des découvertes fortuites dont on peut ensuite tirer leçon. À cet égard, par exemple, les instructions pour l'enseignement primaire de 1985 distinguaient clairement « utilisation de techniques » et « pratique des opérations plastiques » en situation d'expression personnelle.

— **Le savoir théorique** renvoie, entre autres, au notionnel et se rapporte aux définitions concernant les composantes plastiques, leur traitement ou leur organisation (qu'est-ce qu'un contraste, qu'un déséquilibre, de quels types...). Il concerne tout aussi bien les connaissances scientifiques que les théories artistiques (se rapportant à la couleur ou à la traduction bidimensionnelle de l'espace, par exemple). D'abord simple connaissance du vocabulaire spécifique, ce savoir désigne ensuite les lieux de nos interrogations : le notionnel renvoie à tout ce qui peut permettre d'approcher la connaissance des dimensions et des problématiques se rapportant à l'art et à la praxis plastique.

— **Le savoir culturel** se rapporte à la connaissance des œuvres. Il renvoie au réservoir insondable des actes artistiques articulé aux données de société qui s'y rapportent. Simple balisage au niveau des petites classes (mettre une œuvre ou la démarche d'un artiste en relation avec un problème vécu au travers d'une effectuation plastique en classe), ce corpus est ensuite indissociable des sciences de l'art au sens le plus large et ne pourrait s'envisager sans mise en résonance avec les autres disciplines enseignées au lycée. Seul un professeur de l'enseignement secondaire spécialiste des AP est habilité à opérer dans les transversalités qui s'imposent.

2 / COMPETENCES. L'exploitation des contenus précédents dans une activité plastique ou analytique (une capacité associée à un contenu désigne une *compétence*) débouche sur un deuxième niveau d'acquisition de type opératoire. On proposera le terme de « savoir opératoire » en référence tout autant à Piaget (dont nous avons décrit en première partie l'activité de transformation qu'il nomme « opération ») qu'aux théoriciens contemporains tels que Bonniol (désignant ainsi la démarche d'appropriation de l'élève, opposant savoir-opérer et savoir-répéter)[158] ou Meirieu (fondant la construction du dispositif didactique non pas sur l'objectif cognitif mais sur l'élucidation de l'opération mentale à solliciter)[159]. Quant à l'« écart » que revêt toute proposition plasticienne, référons-nous si nécessaire à Duchamp : « L'écart est une opération. »[160]

Les sciences de l'éducation séparent parfois *compétences-produit* et *compétences-*

[157] S. Johsua, (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? Dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs* (p. 61–73). De Boeck.
[158] J.-J. Bonniol, Recherches et formations : pour une problématique de l'évaluation formative, *in* J.-M. De Ketele (sous la dir. de), *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, 1986, p. 131.
[159] *Apprendre... oui, mais comment, op. cit.,* p. 107 sq.
[160] M. Duchamp, *Duchamp du signe*, Paris, Flammarion, 1975, p. 41.

processus[161], ces dernières renvoyant à des acquisitions méthodologiques dont on espère une validité transversale (opérant au-delà des AP). Dans le droit fil de l'éventail des connaissances que nous avons énoncé, attendons-nous à trouver ici :

— **La compétence plasticienne**. La mise en œuvre requiert des opérations plastiques résultant de choix ou d'initiatives touchant aux matériaux et aux techniques utilisées. On peut parler de compétence lorsque ces opérations (reproduire, isoler, cadrer, multiplier, diminuer, superposer, occulter, accentuer, déformer, fragmenter...) servent avec efficacité (pertinence) les intentions d'expression.

— **La compétence théorique ou analytique**. Il s'agit là de la capacité de recul quant à l'utilisation des moyens choisis par rapport à ces intentions d'expression. Cette compétence désigne l'aptitude d'un élève à expliciter sa démarche et à émettre des hypothèses quant à celles d'artistes étudiés. Le questionnement quant à la relation entre fins et moyens, quant au processus comme facteur d'écart porteur de sens[162], contribue à l'identification de ce qui est parfois nommé la problématique plastique.

— **La compétence culturelle**, quant à elle, désignerait l'aptitude d'un élève à contextualiser son analyse d'œuvres en sachant dégager les enjeux sous-jacents en regard des normes esthétiques et des facteurs socioculturels en vigueur à une époque déterminée. Elle enrichit aussi le commentaire des productions scolaires.

3 / ATTITUDES. Au-delà. On placera ici ce que certains chercheurs (Jean-Marie De Ketele, 1986) ont nommé « savoir-être » et « savoir-devenir[163]». C'est une disposition d'esprit : l'attitude positive de désir et de plaisir ainsi que l'attitude, la manière de se poser (en ce qui nous concerne : dans sa pratique comme dans sa perception des œuvres) comme *plasticien autonome* vis-à-vis de toute doctrine et comme *plasticien lucide* par sa capacité d'accès aux données de l'« artistique ».

Cela, de toute évidence, n'est qu'un horizon (voire une utopie) que l'enseignant doit viser avec prudence et qui ne saurait être imposé. En pareil cas, on s'approcherait de ce que Chateau[164] nomme la « raison artistique ».

> Selon l'auteur, « Duchamp et Mozart ont comme dénominateur commun leur rapport avec une ratio générale, en vertu de laquelle ils consacrent à l'art l'essentiel de leur activité et, pour la plupart, lui vouent leur vie tout entière. La raison commune de cet investissement, dont les modes de satisfaction sont diversifiés, je l'appelle la raison artistique (...) : elle définit une sorte particulière d'*intérêt* ».

D'abord orientation d'esprit, *posture*[165], s'y engage le « savoir » dans la mesure où l'attitude qui s'y développe ne peut se fonder que sur l'expérience intégrée mais peut-être est-il plus approprié de parler de *construction posturale* puisque s'y engage directement la démarche (ou l'esprit) critique. Au-delà de l'attirance et de l'investissement, de « l'autonomie réflexive et de la capacité de créer », s'éprouvent plus précisément ici la posture créative du plasticien dans l'acte de faire (improviser, diverger, savoir tirer parti de ses maladresses, du hasard, des contraintes du matériau ou de l'outil, savoir se remettre en question, avoir l'envie du dépassement...), dans l'acte d'apprendre (s'attacher à identifier et engranger les fruits de

---

[161] J. L. Wolfs, *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage,* Bruxelles, De Boeck, 1998, p. 21-23.

[162] Programme du cycle central du collège, Paris, CNDP, 1997, p. 101.

[163] J.-M. De Ketele, L'évaluation du savoir-être, in *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?, op. cit.,* p. 179-208. Pour cet auteur, le S-E désigne « la façon de réagir et d'agir, la façon de se poser en tant que personne », il renvoie donc à un système de valeurs implicites ou explicites, le S-D désigne l'activité « de se mettre en projet, de le planifier, le réaliser, l'évaluer », de s'impliquer jusqu'à en faire le but de son existence.

[164] *Les AP à l'Université, op. cit.,* p. 108.

[165] Le terme est utilisé par M. Chanteux dans *Situations d'enseignement en AP en classe de 3e*, rapport de recherche n° 5, Paris, INRP, 1990, p. 66.

ses expériences, se documenter, être curieux et ouvert aux démarches dérangeantes d'autrui, référer au champ artistique...) et, plus avant, une posture de type artistique (acquérir un état d'esprit critique et mettre en doute les événements culturels, éprouver le besoin de donner corps à ses désirs et ses interrogations pour les soumettre au monde...) par l'engagement de tout son être.

Connaissance, compétence, attitude. Ainsi vise-t-on en AP des *acquisitions cognitives, opératoires et posturales.* Toutefois, sans méconnaître ce qu'apportent politiquement les termes de « contenus » ou de « savoirs spécifiques » à la suite d'une période où ceux-ci ont souvent été sous-estimés dans les AP ou réduits à un savoir-faire instrumental, la modestie et la prudence s'imposent : force est de constater qu'un enseignement actualisé des AP conduit moins à la connaissance objective qu'à des « rencontres ». Rencontres avec des œuvres, des intentions, des attitudes, qui s'offrent à nous non comme réponses mais comme questions.

Construire des questions pour les vivre comme questions, tel semble être le principe sur lequel se fonde la didactique des AP.

On voit alors l'importance du savoir notionnel et quel levier didactique fondamental fournira la problématisation. Nous consacrerons donc un chapitre spécifique à ces pivots de réflexion que sont les données notionnelles.

2. LE NOTIONNEL EN ARTS PLASTIQUES

Une notion ne peut s'enseigner si l'on considère qu'elle n'est pas en soi une « connaissance » finie. Le caractère à la fois *sensible* et *unique* des objets dont nous avons à traiter enraye d'entrée de jeu l'entreprise du connaître. Souvenons-nous que pour Kant, par exemple, seule une perception objective est connaissance. Mais cette connaissance est au mieux intuition si elle n'est qu'immédiate et singulière ; elle n'accède au rang de concept que si l'on peut dépasser l'expérience ordinaire de l'objet au profit d'une idée plus indirecte (médiate), d'un signe qui réunit les traits communs à plusieurs objets.

S'agissant des AP, l'usage s'est largement répandu de parler d'apprentissages « notionnels » par écho lointain à la linguistique où ce mot désigne l'ensemble des termes propres à exprimer un concept. Pour des raisons pratiques et hors de toute référence philosophique (faudrait-il ici différencier la notion de concept et le concept de notion ?), on n'utilise guère le mot « concept » (qui renvoie à des idées permettant d'avoir prise sur les perceptions : bonheur, durée, espace...) mais plutôt celui de « notion » couvrant de manière très extensive l'ensemble des termes aptes à désigner la perception des objets dont nous avons à traiter (brossage ; composition ; allégorie...), nous allons tenter de préciser cela.

L'enseignement des AP fonde sa réflexion *sur* un certain nombre de notions, autrement dit sur le questionnement jamais clos qui s'y rapporte :

1 / Au niveau du collège, une notion se découvre, elle apparaît comme registre pertinent (vocabulaire) permettant d'analyser les démarches, les dispositifs, les événements plastiques. Didactiquement, cela implique que soient élaborées des situations, des

« aventures », où la notion en question émergera avec naturel du dispositif lors de l'effectuation ou de la réflexion comparative qui sera menée avec les élèves : la notion (comme question) apparaît alors comme un paramètre actif, partenaire d'un choix en matière de stratégie plastique.

2 / Au niveau du lycée, la notion est généralement connue. Éprouver l'actualité d'une catégorie notionnelle, son envergure et sa fluidité, guide alors vers une construction didactique plus ambitieuse. Il ne s'agit plus de découvrir un outil théorique mais d'interroger les limites de la catégorisation qu'il impose. La seule méthode possible est logiquement celle de l'ouverture et de l'interrogation, elle doit susciter des scénarios nouveaux et c'est alors de réexamen et de dépassement dans un contexte inédit dont il est question. *On remet la question en question.*

De fait, il serait plus exact de dire qu'il s'agit là de deux paliers d'articulation du couple action/réflexion (c'est moins l'âge de l'élève qui est en cause que son éducation à penser plastiquement).

Toute recherche doit se concevoir non comme une simple démarche hypothético-déductive (qui renvoie aux opérations énoncées par Piaget) mais suivant le principe d'une « spirale inductivo-hypothético-déductive », selon la formule un peu curieuse de Raymond B. Cattell[166] mais dont la légitimité se trouve dans la volonté de souligner une différence d'approche fondamentale : tandis que le raisonnement hypothético-déductif n'est souvent que la vérification d'hypothèses déjà là, la conception spiralaire de Cattell repose sur une phase exploratoire dont l'examen des événements parfois inattendus suscitera d'abord un raisonnement inductif duquel seront ensuite tirées des hypothèses conduisant à la déduction de conséquences pour l'expérience ou de nouvelles explorations.

L'*induction* tire des hypothèses générales à partir d'événements particuliers, la *déduction* exploite des hypothèses générales en direction du particulier : *expérience → induction → hypothèse → déduction → expérience → induction →* etc.

Ce principe *spiralaire* (qui renvoie aussi à Bruner)[167] sur lequel nous avons déjà beaucoup insisté est, selon nous, le modèle *heuristique* caractérisant de la manière la plus appropriée les processus d'inférence (les processus porteurs de sens) en œuvre dans la démarche plasticienne.

De Ketele et Roegiers, à qui nous nous référons également, soulignent d'ailleurs : « Ceci est conforme à ce que nous rapportent les études sur l'histoire des découvertes scientifiques et sur la créativité : les hypothèses pertinentes surgissent soit lors d'une observation prolongée en situation naturelle, soit d'une observation occasionnelle, soit par l'intermédiaire d'une observation attentive des régularités non attendues ou des erreurs lors de l'expérience. »[168]

Est-il besoin de dire qu'en AP la spéculation centrifuge est à cultiver, le travail d'une question étant précisément fondé sur le principe de la reprise et de l'approfondissement par approches successives ?

Si la mise en place d'une intention repose le plus souvent sur une hypothèse de pertinence fondée sur une expérience initiale, la pratique (sauf à imaginer un académisme intégral ou un conceptualisme radical !) conduira à une situation inédite de laquelle il sera tiré expérience.

Ainsi, une première boucle procurerait-elle l'outillage théorique permettant de s'interroger sur les moyens employés ; elle permettrait une analyse critique de la pratique et

---

[166] R. B. Cattell, *Handbook of Multivariate Experimental Psychology,* Chicago, Rand Mc Nally, 1966, p. 16-18.
[167] *Le développement de l'enfant, op. cit.,* 1983.
[168] J.-M. de Ketele et X. Roegiers, *Méthodologie du recueil d'informations,* Bruxelles, De Boeck, 1991, p. 85-87.

l'accès à la conscience plasticienne. Une seconde boucle (puis une suivante...) viserait alors à dépasser la *pertinence* pour les frontières de l'*impertinence,* viserait à approcher la disjonction et la transgression dans la quête de cet écart que Merleau-Ponty[169] disait conduire à la « sur-réflexion ». Manière de penser la notion non pas comme désignation définitive mais comme angle de vue *précaire et circonstanciel*.

ESQUISSE D'APPROCHE DES CONTENUS NOTIONNELS

La pratique plastique conduit généralement à la réalisation d'un objet visuel. La forme constitue l'apparence, une configuration, lisible ou non, résultant d'une intention d'organisation et donc, d'une certaine manière, de la projection d'un auteur. En ce sens, elle figure ou est figure.

Si, par le passé, le matériau offrait les qualités propres à sa substance comme potentiel en attente d'information, même dans la littéralité d'un Robert Morris (ainsi des constituants matériels du tableau ou encore du marbre dans l'atelier du sculpteur), on n'ignore pas « la perte de visualité » (Gintz, Buchloh)[170] qui affecte une part de l'art contemporain, soit qu'il s'abstienne « de ligne ou d'image »[171], qu'il courtise l'immatérialité ou qu'il entende plus ou moins valoriser l'idée, le concept ou l'attitude[172].

On partira néanmoins du principe que la pratique plastique implique *forme* et *mise en forme,* cette mise en forme formant *figure.* Tout objet visuel (notamment celui désigné comme artistique) sera considéré par postulat comme le résultat d'une action sur un matériau (devenu informé) ou bien le résidu d'une intention.

Le terme d'action conduit à rencontrer le geste et l'outil ; le terme de matériau renvoie aux constituants plastiques et à leur organisation, serait-ce à un degré « zéro ».

L'acte plasticien (voire artistique) est volontaire, spécifique à l'homme, il ne se rapporte à aucune nécessité biophysiologique. Il a donc un *sens* lié à des déterminations d'ordre esthétique et psychosociologique.

Ce préambule est fragile et contestable, il sera seulement posé quelques instants afin de permettre d'avancer non un type de compartimentage des savoirs mais plutôt quelques voies d'approche, ce qui autorise certains chevauchements, étant entendu que tout objet visuel ou conceptuel n'est perceptible qu'en sa globalité. On songera aussi à René Passeron qui, dans un schéma exposé à l'Université Paris 1 en 1971, séparait tout naturellement les « sciences de l'art qui se fait » (dont la poïétique), les « sciences internes des œuvres » et les « sciences de l'art qui est reçu » (dont l'esthétique)[173].

En référence à cette partition, nous proposerons d'envisager successivement plusieurs axes d'accès :

— la forme (constituants et organisation de l'œuvre) ;

— les modalités d'instauration de l'œuvre ;

---

[169] *Le visible et l'invisible, op. cit.* 1964. La "surréflexion", réflexion sur la perception, porte à considérer le visible comme une expérience charnelle mais aussi quant à une part qui se dérobe, imaginaire : p. 60 et 193-198.

[170] Se reporter à *L'art conceptuel, une perspective,* catalogue d'exposition au MAMVP, 1989, p. 14.

[171] Ad Reinhardt, Art as Art, in *Art International,* New York, décembre 1962.

[172] On se souvient de H. Szeemann (*Lorsque les attitudes deviennent formes*, Berne, 1969) et de J.-F. Lyotard (*Les immatériaux*, Paris, 1985).

[173] R. Passeron, *Pour une philosophie de la création*, Paris, Klincksieck, 1989, p. 17, modifié dans *La naissance d'Icare*, Valenciennes, ae2cg Éditions, 1996, p. 35.

— ce qui se rapporte au sens.

Le déploiement non exhaustif qui suit a uniquement pour but de donner conscience de l'infinitude des paramètres qui, du point de vue des AP, peuvent donner lieu à questionnement. Travailler une question (ex. : la hiérarchisation) consiste à confronter une *notion-noyau* aux *notions-satellites* qui s'y rapportent (valeur, composition, échelle...).

NOTIONS SE RAPPORTANT A LA FORME ET AU DISPOSITIF PLASTIQUE/VISUEL

CONSTITUANTS plastiques (point, ligne, plan, volume, composants lumineux, sonores, olfactifs, fixes ou mobiles...) et constituants de l'œuvre (support, médium, matériau)

MATIERES et TEXTURES correspondantes (lisse, mou, poreux, nervuré, froid, brillant, fluide, rêche, malléable, pesant...)

COULEURS (teinte, ton, clarté, saturation), monochrome, camaïeu, passage, complémentarité, dégradé, modulation, dominante, qualité/quantité, VALEURS

LUMIERE (éclairage, contre-jour, sfumato, clair-obscur, modelé, ombre propre, ombre portée)

ESPACE propre, figuré, espace plan, profond, homogène ou discontinu, délimité, tactile, virtuel, espace couleur, espace lumière, *push & pull,* espace réel

Point de vue (plongée, contre-plongée...), différents types de plans de vision, cadre et hors cadre, champ et hors champ, recadrage, profondeur de champ, frontalité, étendue, étagement, détail/ensemble, contexte

Traduction de l'espace : perspective albertienne, atmosphérique, isométrique, axonométrique, curviligne, étagement, chevauchement, rabattement

Structure, composition, organisation, construction, règle, schéma, principe géométrique, enveloppe, forme/informe

Rythme, scansion, rupture, dégradé, régularité, progression, ponctuation, absence

Statisme/dynamisme, équilibre/déséquilibre, symétrie/dissymétrie, ordre/désordre

Contraste, opposition, contour, dualité, forme/fond, plein/vide, net/flou, passage

Format, échelle, taille, dimension, proportion, articulation au site

Homogénéité, hétérogénéité, disparité, hiérarchisation, assemblage composite, hybridité

Juxtaposition, superposition, raccord, imbrication, autres associations, inversion, alternance, recto-verso, décalage, centration, oscillation, déplacement, dislocation, substitution, fusion, emboîtement, *display,* insert

Concentricité, rayonnement, focalisation, circulation, déploiement, prolifération, débordement, glissement, déplacement, oscillation

Dissociation, éparpillement, *all over,* semis, saturation, accumulation, couche, alignement, entassement

Fragmentation, cloisonnement, discontinuité, émiettement, délimitation, isolement, évidement

Séquence, enchaînement, série, suite, module, prédelle, vignette, réseau, relation *on-line*

Fragilité, flottement, entre-deux, aléatoire, fluidité, instabilité, éphémérité, immatérialité...

NOTIONS RENVOYANT A L'ACTE INSTAURATEUR (aux opérations plastiques du corps agissant)

Usage des instruments (GESTE de mise en œuvre, ECRITURE plastique) : régularité, envergure, puissance, fluidité, précision, contrôle, indécision, impulsion, geste aléatoire, involontaire, sensibilité, vivacité, impersonnalité, délégation du faire

Gestuelle à dominante GRAPHIQUE : tracé ouvert ou fermé, continu/discontinu, détourage, hachure, griffure, frottage, grattage, graffiti, tag

Gestuelle à dominante PICTURALE : touche, facture, aplat, dégradé, coulure, giclure, brossage, frottis, glacis, *dripping,* dilution, réserve, projection, tache, maculage, badigeonnage, rehaut, coloriage

Reproduction : copier, photocopier, transférer, photographier, filmer, multiplier, décalquer, cadrer,

recadrer, projeter, reporter au carreau, rehausser, esquisser

Figuration : fidélité, déformation, transformation, anamorphose, allongement, raccourci, compression

Abstraction : stylisation, simplification, géométrisation, codification, schématisation, pixellisation

Traitement de la surface : prise en compte du support et de l'étendue, enduit, ajout, intégration, collage, masquage, fractionnement, encadrement, décomposition, débordement, recouvrement, oblitération, transparence, stratification, pochage, impression, entrelacs, tressage, arabesque, tramage

Traitement de la matière : froissage, moulage, empâtement, encastrement, assemblage, incrustation, recyclage, incorporation, labour, écrasement, vaporisation

Installation *in situ,* performance, dispositif interactif

Pratiques négatives : suppression, dégradation, altération, usure, incision, découpage, brisure, arrachement, acharnement, repentir, surcharge, enlèvement, estompement, effacement

Achèvement, non fini, non peint, jour, automatisme, hasard, improvisation, élaboration, étape, maturation, réemploi, processus, algorythme...

NOTIONS SE RAPPORTANT AU SENS DE L'ŒUVRE

— Sens lié à la nature des constituants plastiques (ligne, plan, volume, valeur, couleur, matière, texture...)

— Sens lié à l'organisation plastique des constituants (composition, proportions, relations, échelle...)

— Sens lié à la mise en œuvre (facture, style, opérations plastiques diverses...), auteur, signature, démarche

Beau/laid, vrai/faux, bien/mal, utilité/futilité, risque, fiasco

Sujet, dénoté, connoté, émetteur, récepteur, signe, symbole, emblème, allégorie, présentation/représentation, image/objet, réalité, imaginaire individuel ou collectif, mythe, virtualité

Original, référence, copie, ressemblance, écart, citation, imitation, plagiat, hommage, exemple, modèle, contagion, rappel, évocation, démarquage, emprunt, pastiche, interprétation, appropriation, extrapolation, répertoire, allusion, suggestion, filiation, parodie, variation, tautologie

Illustration, narration, fiction, illusion, expression, création, formalisme, décor, transposition, divertissement

Stéréotype, archétype, cliché, académisme, mimétisme, archaïsme, primitivisme, historicisme, mode, modernité, contemporanéité, banalité, obsolescence, monumentalité, régression, pérennité, contingence, entropie, androgynie

Mise en scène et mise en vue, mouvement, tension, intensité, sublime, valorisation, théâtralisation, intégration, séduction, impact, expressionnisme, emphase, excès, dérisoire, silence

Déformation, métamorphose, caricature, contamination, dénaturation, maquillage, travestissement, souillure, métissage, monstruosité, pénurie/surenchère, sobriété/surcharge, avilissement

Lisibilité/hermétisme, consensuel/provocant, hétérodoxie, ambiguïté, incongruité, incohérence, métissage, impertinence, complexité, complication, virtualité, ellipse, *flash-back,* non-sens, monosémie, littéralité, polysémie, asémie, intimisme, engagement, rupture, événement, intersubjectivité

Choix, logique, mesure, nécessité, harmonie

Imagination, inconscient, sublimation, déplacement, condensation, délire...

Ainsi en est-il du répertoire infiniment extensible des questions susceptibles d'être rencontrées en AP.

L'approche du visible est globale. Dès 1994, les programmes français se disaient fondés sur un nombre réduit de notions « toujours à l'œuvre telles que : espace, lumière, couleur, matière, corps, support » et préconisaient « une progression par approfondissement

permanent » (collège 2008). Au lycée, les programmes sont généralement référés à des entrées par grandes notions transversales telles que « représentation, non figuration, matérialité de l'œuvre, mise en vue de l'œuvre » (cycle terminal 2019).

Pour notre part aussi, face à deux conceptions didactiques, contrairement à l'option d'un savoir linéaire hiérarchisé, nous défendrons plutôt le principe du réseau *constellaire,* de la même façon qu'à la notion de formation par étapes nous préférerons l'approche systémique d'un développement *spiralaire*.

Toutefois, ces deux principes ne dispensent pas de l'organisation du curriculum de ce voyage. « Par où commencer ? » est la première question posée aux formateurs par les professeurs stagiaires confrontés notamment à de jeunes élèves qui conçoivent leurs réponses en termes de narration et d'anecdote alors qu'ils souhaitent placer leur enseignement sur le terrain de la plasticité. Face à ce quiproquo inévitable et au-delà des fondamentaux (les moyens du dessin, les moyens de la couleur), il importe de cerner assez clairement les principales questions qui seront à réactiver constamment au cours de la formation par le fait qu'elles sont fondatrices de toute expression plastique. Nous nommerons :

— *Celles qui se rapportent au choix des constituants de l'œuvre :*
(diversifier, combiner, expérimenter supports, médiums, matériaux...)

— *Celles qui se rapportent à l'organisation du dispositif :*
(composition, traitement de l'espace propre ou figuré, homogène ou discontinu, systèmes d'interrelations des composantes, mode d'énonciation référencé ou non...)

— *Celles qui se rapportent au geste instaurateur :*
(trace, graphie, touche, mises en œuvres plastiques impliquant l'expressivité du corps à l'acte...)

— *Celles qui se rapportent au traitement de la figure et à la représentation :*
(affranchissement des archétypes et stéréotypes, degré de réalisme, déformation, transformation, fragmentation, association et autres opérations plastiques...)

— *Transversalement, celles qui traitent de la relation entre moyens plastiques et intention (forme et sens) :*
(analyse des œuvres et de sa propre démarche...).

3. L'ÉNONCÉ DES OBJECTIFS DISCIPLINAIRES

LES OBJECTIFS GENERAUX

Pour Mialaret[174], les « finalités » désignent une aspiration générale qui oriente vers un « but » exprimé plus concrètement. Ainsi (par exemple) peut-on lire les mots : pour la maternelle « voir-faire-ressentir-échanger », pour le collège « perception-action-réflexion », pour le lycée « l'exercice d'une pratique plastique en relation étroite avec la construction

[174] *Pédagogie générale, op. cit*., p.52-57.

d'une culture artistique ».

LES GRANDS OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX

S'appuyant sur l'apport fondamental de Benjamin S. Bloom (1956) quant au classement *(taxonomie)* des objectifs comportementaux, on a longtemps fait référence aux trois secteurs de capacités qui avaient été dégagés (le cognitif, le psychomoteur, l'affectif) avec, pour chacun des comportements observés, un degré croissant d'ambition des attentes :

1 / Le domaine cognitif fut le mieux développé par Bloom[175]. Il distingua dans ce secteur six degrés de compétence qui vont de la simple dépendance cognitive à l'autonomie vis-à-vis du savoir : 1 = connaître ; 2 = comprendre ; 3 = appliquer ; 4 = analyser ; 5 = opérer des synthèses ; 6 = évaluer. Cette gradation a eu valeur de modèle.

2 / Le domaine psychomoteur intéresse le professeur d'AP par la dimension manipulatoire. En expression plastique, l'improvisation manuelle compte autant sinon davantage que la simple habileté. On peut se rapporter à Verhaegen[176] qui, après Harrow[177], classa les objectifs pédagogiques en EPS dans un éventail qui allait de la simple imitation des gestes à leur adaptation puis à la capacité d'en inventer de nouveaux.

3 / Le domaine affectif est souvent sous-estimé et considéré comme un enjoliveur de pédagogie. Il veut mesurer l'attitude par rapport à l'apprentissage : le fruit d'un enseignement artistique ne se mesure pas exclusivement aux « produits réalisés » (œuvres, enquêtes...) mais aussi au degré d'intérêt pour l'art suscité chez les élèves[178].

S'il est aujourd'hui reproché à ces taxonomies d'atomiser des comportements qui fonctionnent plutôt de manière systémique, en revanche, l'idée d'un continuum allant du comportement dépendant au comportement autonome paraît toujours pertinente :

V. et G. de Landsheere, « fondant les terminologies » élaborées par Gagné (1965) et E. W. Eisner (1969), distingueront en 1976 les objectifs de *maîtrise,* les objectifs de *transfert* et les objectifs d'*expression.* [179]

Par ailleurs, cette construction a le mérite de mettre en lumière le « principe de réduction » qui y est associé car « répéter une démarche créative n'est plus de la création ».

> « À mesure qu'un apprentissage progresse, ce qui a pu être créativité, transfert subtil, devient application, avant de se transformer en habitude, en automatisme ou en simple connaissance ».[180]

> Réciproquement, dans une perspective systémique telle que celle proposée par Tochon en 1990, l'*expression* propre à un contexte (pratique ou posture artistique) exploite des *transferts* de procédures qui impliquent la *maîtrise* de contenus (techniques, théoriques, culturels).[181]

Cela confirme que la volonté de dépassement de soi-même qui vectorise nos ambitions implique donc nécessairement (et justifie) une expansion de type spiralaire si l'on veut se

---

[175] B. S. Bloom (sous la dir. de), *Taxonomie des objectifs pédagogiques,* I : *Domaine cognitif (1956),* Montréal, Éducation nouvelle, 1968.
[176] M. Verhaegen, Classification des objectifs pédagogiques de l'enseignement en éducation physique, in *Revue d'éducation physique,* XIV, 1, 1974, p. 1-25.
[177] A. J. Harrow (sous la dir. de), *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Domaine psychomoteur* (1972), Montréal, PUQ, 1977.
[178] D. Krathwohl (sous la dir. de), *Taxonomie des objectifs pédagogiques,* II : *Domaine affectif* (1964), Montréal, Éducation nouvelle, 1970.
[179] V. et G. de Landsheere, *op. cit.,* p. 235 et 265.
[180] *Ibid*, p. 265.
[181] *Didactique du français, op. cit.,* p. 70-76.

maintenir au sommet d'une pyramide taxonomique en perpétuel évanouissement.

Les instructions officielles françaises font écho à cet enchâssement taxonomique. Par exemple, pour ce qui est de l'école primaire, les grands objectifs peuvent se développer[182] suivant des registres de compétence se rapportant à plusieurs axes solidaires :

— la perception esthétique (regarder et ressentir : objets, matières, images) ;

— la pratique (agir sur les matériaux, expérimenter) ;

— l'appropriation de techniques et de procédés (dessin, composition plastique) ;

— l'expression (exploiter les acquis, réaliser une production, inventer) ;

— la culture (découvrir et comparer codes, démarches, références artistiques) ;

— le langage oral et le jugement (constater, évaluer, expliciter une démarche ou un point de vue).

Pour le second degré, différents textes rédigés en France depuis 1994 formulent avec une exigence croissante les grands objectifs à atteindre en référence aux deux pôles de la pratique et de la culture associés à la compétence critique qui les relie :

— collège : pratiquer en deux et trois dimensions / lycée : conduire une démarche plastique personnelle ;

— collège : acquérir du vocabulaire et des références artistiques / lycée : situer une œuvre d'art ;

— collège : développer des compétences d'analyse / lycée : être capable de conduire un questionnement par rapport à une production artistique et par rapport à sa propre production.

Soit encore récemment :

— *Exemple 2018, cycle 3, (articulation école/collège)* : « L'enseignement des arts plastiques s'appuie sur l'expérience, les connaissances et les compétences travaillées au cycle 2 pour engager progressivement les élèves dans une pratique sensible plus autonome, qu'ils apprennent à analyser davantage. Le développement du potentiel d'invention et de création est poursuivi. Les apprentissages sont nourris par l'introduction de connaissances plus précises et par une attention plus soutenue à l'explicitation de la production plastique des élèves, des processus artistiques observés, de la réception des œuvres rencontrées. Il s'agit de donner aux élèves les moyens d'élaborer des intentions artistiques et de les affirmer ainsi que d'accéder à un premier niveau de compréhension des grandes questions portées par la création artistique en arts plastiques ».

— *Exemple 2019, lycée, seconde générale* : « En classe de seconde, cet enseignement s'inscrit dans la continuité de celui du collège. Il poursuit le développement des compétences et des savoirs travaillés au cycle 4 et en introduit de nouveaux. Il permet de développer une pratique plastique plus autonome, ambitieuse et aboutie. Mobilisant des situations variées, suscitant des approches diversifiées, il engage les élèves dans une dynamique d'expérimentation, d'exploration, de recherche et d'invention. Encourageant les projets individuels et collectifs, il suscite des expériences sensibles avec la création artistique et nourrit la réflexion sur l'art ».

Mais ces taxonomies d'objectifs ne désignent que de grands axes. Il reste, pour chaque objet d'étude, à définir ponctuellement les compétences et attitudes visées ainsi que les comportements précis qui pourront être attendus des élèves à la fin de la séquence et qui attesteront des acquisitions, c'est-à-dire de la compréhension d'une question à un niveau donné.

---

[182] Suivant D. Lagoutte, *Enseigner les arts plastiques,* Paris, Hachette, 1991, p. 137-146 (et programme de 2002).

— *Collège, cycle 4, 2018, compétences travaillées* : expérimenter, produire, créer ; mettre en œuvre un projet ; s'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs, établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité ; se repérer dans les domaines liés aux AP, être sensible aux questions de l'art.

— *Lycée, enseignement de spécialité, 2019* : pratiquer les AP de manière réflexive, expérimenter, produire, créer, mettre en œuvre un projet ; questionner le fait artistique ; exposer l'œuvre, la démarche, la pratique.

Si les grands objectifs de formation peuvent s'énoncer sans trop de difficulté au moyen d'une terminologie suffisamment ouverte, la véritable question porte ensuite sur la possibilité de formuler avec précision (d'*opérationnaliser*) ce que l'on attend des élèves dans une séquence d'enseignement dès lors que ceux-ci seront mis en situation exploratoire, avançons avec cet exemple d'anticipation :

> Soit au lycée (1re), quant à la proposition *« archéologie du quotidien ».* L'élève saura dégager (ou retrouver) la problématique majeure : celle de l'*assemblage* et du *raccord.* Il sera capable d'organiser un propos qui en tire parti, il saura décider d'un mode de mise en relation de ses emprunts à l'environnement, il saura s'en expliquer en se situant (Schwitters, Arte Povera, Kienholz, Ilya Kabakov, Nari Ward...), il saura citer et différencier au moyen d'un vocabulaire adapté les principales démarches depuis 1912 (Picasso, Spoerri, Rauschenberg, Dejanov et Heger...).

OPERATIONNALISER OU ANTICIPER SUR L'IMPREVISIBLE

Donnons le ton et posons d'emblée la question de la validité. Si l'opérationnalisation a pour but de définir un produit attendu comme attestation de réussite, de désigner des contenus prédéterminés et des comportements prévisibles dans un cadre unique d'apprentissage où le tâtonnement exploratoire est considéré comme hésitation improductive et l'erreur comme un échec ; si l'effectuation est pensée comme problème à résoudre en termes de pertinence et non comme question à réactiver par le moyen de réponses singulières, il est clair que l'opérationnalisation des objectifs est incompatible avec la conception actuelle de l'enseignement des AP en France !

Mais la pensée contemporaine gagne en souplesse. Avant d'écarter toute opérationnalisation d'un revers de manche définitif, examinons les faits.

Le terme est emprunté au *Vocabulaire de la psychologie* d'Henri Piéron[183]. Il désigne l'énoncé des procédures permettant de reconnaître un comportement.

Les objectifs opérationnels sont des micro-objectifs (fractionnant un objectif particulier de leçon) traduits en comportements observables certificateurs qui ne peuvent être énoncés que relativement à une séquence déterminée visant une unité d'acquisition : « À la fin de la séquence, l'élève devra être capable de... »

Ils sont contrôlés par le repérage d'indicateurs formulés en verbes d'action non mentalistes (c'est-à-dire qui désignent des actions concrètes, observables : « connaître le Fauvisme » est mentaliste ; « être capable de citer immédiatement cinq peintres fauves » ne l'est pas). Pour opérationnaliser un objectif d'après Robert F. Mager (1962), il faut[184] :

— *définir le comportement observable (activité et produit) qui attestera de l'acquisition ;*

[183] H. Piéron, *Vocabulaire de la psychologie,* Paris, PUF, 1951.
[184] R. F. Mager, *Preparing Instructional Objectives,* Palo Alto, Fearon, 1962, p. 53 et *Comment définir des objectifs pédagogiques ?,* Paris, Gauthier Villars (Bordas), 1972.

— *définir les conditions d'effectuation de la tâche ;*

— *définir les critères et le seuil d'acceptabilité.*

Derrière cette procédure, il y a l'histoire du « management » américain, notamment dès 1934 chez Ralph Tyler *(Constructing Achievement Tests),* ayant contribué au développement du principe de la taylorisation (1911). La « pédagogie par objectifs » (dite « PPO ») qui en découlera se limitera essentiellement aux objectifs faibles de savoir-faire immédiats, elle est donc inadaptée aux AP où ce sont évidemment les registres les plus nobles (tout ce qui est fondé sur l'initiative) que l'on doit viser.

D'évidence, l'opérationnalisation des objectifs supérieurs n'est pas loin d'être un non-sens : « À partir de quel moment peut-on affirmer qu'un élève a acquis un esprit critique ? » se demandent V. et G. de Landsheere[185].

Daniel Hameline écrit de son côté, s'agissant de l'initiative : « Le "mieux formé", au sens de conforme à un idéal, sera celui qui donnera l'impression d'être le "moins formé", au sens de conforme à un modèle. »[186] Et, prenant l'exemple du fameux objectif : « goûter l'art de Fra Angelico », l'auteur montre qu'opérationnaliser des attitudes n'est pas loin « de l'inculcation ou du dressage », si l'on veut aller au-delà de la formulation d'hypothèses quant à l'avènement d'indicateurs susceptibles d'en témoigner[187].

Pour Mialaret (1991), la pédagogie par objectifs « fait partie du musée des trouvailles pédagogiques[188]». La PPO comportementaliste était fondée sur le schéma behavioriste (S-R), parent du conditionnement pavlovien ; elle était bâtie sur l'identification d'un produit, laissant sous silence les capacités intellectuelles à développer. La PPO était par certains côtés dangereuse en raison même de sa simplicité et de son efficacité apparente. Après tout, ne peut-on pas (ne suffirait-il pas ?), comme le dit encore Hameline[189] écrire « être capable de » et se contenter ensuite d'« enfiler les perles du programme » ?

Bref, tous les théoriciens ont largement critiqué la PPO. Si l'intérêt fondamental est de savoir où l'on va, chacun s'accorde aujourd'hui à penser que ce qui compte le plus dans un processus de formation n'est ni le seul contenu d'apprentissage, ni ce que l'élève est capable de faire dans l'immédiat (la performance certificatrice), mais l'acquisition méthodologique qui lui sera utile à long terme.

Dès 1979, César Birzéa[190] invitait le formateur à centrer son intérêt sur l'acquisition de compétences durables tandis que Pierre Gillet et Jean-Claude Parisot (1991), se retournant vers Gagné (1965-1976), plaidaient pour une « PPO de deuxième génération » : là où la PPO 1 (école de la performance) contrôle par une tâche certificatrice immédiatement observable et mesurable, la PPO 2 (école de la compétence) offre une tâche ouverte et s'efforce d'énoncer et de repérer les indicateurs possibles de la compétence à construire[191].

Aujourd'hui, « l'approche par compétences » (APC), redevable en particulier aux travaux de Philippe Perrenoud[192], professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève, a permis d'expliciter les objectifs au moyen de grilles de références s'efforçant de nommer les différentes facettes de compétences à valider.

---

[185] *Op. cit.,* p. 268.
[186] D. Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue,* Paris, ESF, 1979, p. 66.
[187] *Ibid.,* p. 123-132.
[188] *Pédagogie générale, op. cit.,* p. 89.
[189] *Op. cit.,* p. 87.
[190] C. Birzéa, *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques,* Paris, PUF, 1979, p. 165.
[191] P. Gillet (sous la dir. de), *Construire la formation (CEPEC),* Paris, ESF, 1991, p. 67-75.
[192] P. Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997.

L'opérationnalisation représente donc la mise au clair de ***l'hypothèse didactique*** du professeur : s'efforcer de prévoir (de nommer) ce qui pourrait être fait, les compétences qui pourraient être construites mais, pour ce qui est des arts, en assumant l'imprévisibilité des objectifs d'expression comme l'avait montré Elliot W. Eisner[193], dès 1969 :

— *ils ne décrivent pas le comportement final à acquérir mais une situation où l'on invite à explore ;*

— *ils servent de thèmes au développement pluriel des habiletés ;*

— *l'évaluation ne se fait pas par référence à un standard mais par réflexion sur ce qui a été produit ;*

— *le produit sera donc probablement une surprise pour l'auteur comme pour l'éducateur*.

4. L'APPROCHE PAR COMPETENCES

Privilégier les compétences se révèle donc une voie appropriée pour concilier la nécessaire explicitation des objectifs visés en AP et l'ouverture inévitable de ceux-ci dès lors qu'on ambitionne d'atteindre les registres taxonomiques les plus élevés. Ceci mérite de s'y arrêter plus longuement.

Au début des années 2000, la notion de « *socle commun de connaissances et compétences* » s'est répandue de manière fulgurante dans de nombreux pays, contribuant inévitablement à des réécritures plus ou moins radicales des programmes scolaires.

Pour se limiter aux pays francophones, l'entrée explicitement dite « *par les compétences* » a été engagée dans le courant des années 90, tant en Belgique qu'au Québec, en Suisse romande ou au Luxembourg. En France, si les « compétences attendues » (à connotations professionnelles) étaient depuis longtemps détaillées dans l'enseignement technique et professionnel, cette formulation apparaissait de manière plus sporadique dans les disciplines de l'enseignement général. S'agissant de l'enseignement des AP, si le mot se lisait bien ici ou là depuis longtemps dans certains programmes, il fallut attendre 1998 (programme du collège, classe de 3e) pour voir associés les deux termes « *connaissances et compétences* » dans une même phrase se rapportant aux acquisitions visées dans un esprit conforme aux acceptions actuelles. Depuis, le « Socle commun » français a été promulgué document de référence (décret du 11 juillet 2006), décliné dans chaque matière d'enseignement et associé à un livret d'évaluation. [194]

Une des premières contributions pour éclairer la synergie objectifs / compétences, fut celle d'Hameline dès 1979. Pour cet auteur, la compétence se définit comme « *un savoir-faire permettant une mise en œuvre immédiate à partir d'un répertoire de gestes disponibles* »[195], à

---

[193] E. W. Eisner, (1969), *Instructional and expressive educational objectives: Their formulation and use in curriculum*, dans W. J. Popham, E. W. Eisner, H. Sullivan & W. Bruneau, *Instructional Objectives,* Chicago, McNally & Co, p. 1–18. Cité par V. et G. de Landsheere (1976), *op. cit.,* p. 263-264.

[194] *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun*, document MEN, janvier 2011, en ligne, confirmé en 2020 : http://eduscol.education.fr/cid53126/grilles-references.html

[195] 1979, *op. cit*., p. 116.

la condition d'avoir conscience des mécanismes activés, de les nommer (métacognition) et de pouvoir les réinvestir.

Cardinet, à la suite de Louis D'Hainaut, avait déjà relié objectif et compétence en évoquant l'état *final*[196] d'un savoir opératoire. Pour Meirieu, une *compétence disciplinaire* est construite « *lorsqu'un sujet met en œuvre une opération mentale lui permettant d'accomplir une tâche avec succès* ». La *capacité méthodologique* activée peut être simplement *maîtrisée* (réponse automatique), mais le sujet peut aussi la *transférer* (la *décontextualiser*[197]) dans une situation nouvelle, ce qui nous rapproche alors d'une compétence de haut niveau.

Perrenoud met l'accent sur la nécessité de recourir à « *des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes* », sur la « *capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun »,* ce qui le conduit à valoriser la démarche exploratoire et le projet[198]. D'ailleurs, pour Guy Le Boterf[199], sociologue et expert spécialiste de la gestion des compétences, « *la compétence est de l'ordre du "savoir-mobiliser"* ».

> *Si l'on devait proposer une définition de la compétence rapportée globalement au domaine des arts, probablement faudrait-il ajouter qu'il s'agit d'une disposition terminale mais* en constante construction et promesse de dépassement *permettant non seulement d'identifier un problème et d'y faire face avec succès mais aussi d'*improviser *à partir de celle-ci (tout acte d'expression étant lié à une indispensable* prise de risque*) pour produire un comportement* inédit *adapté à la résolution d'une situation complexe ou répondant à un nouveau défi.* [200]

Néanmoins, force est de constater que l'approche « par compétences » a suscité de multiples réactions négatives (Belgique, Suisse, Québec, par exemple) dès que mise en œuvre, exprimant principalement la crainte d'une perte des savoirs, plaidant pour une « restauration du disciplinaire[201] » et titrant sur « le glas des compétences » voire « la pédagogie de l'incompétence ».

Depuis, les plans de formation se sont attachés à rassurer en développant pour chaque discipline un ensemble cohérent de connaissances et de compétences. Voyons ce qui a déjà été fait dans quelques pays francophones, sachant qu'entreprendre une étude comparative est difficile car les finalités respectives divergent quelque peu, rien qu'à s'en tenir à la terminologie employée pour qualifier la discipline : « éducation plastique » en Belgique ; « arts visuels et médiatiques » au Québec ; « éducation artistique » au Luxembourg ; « arts plastiques (et arts visuels) » en Suisse et en France…

Les programmes d'éducation plastique au secondaire pour la Communauté française de Belgique[202] rédigés depuis 2000 font état de compétences disciplinaires, transversales et transdisciplinaires. Le programme du secondaire général 2e et 3e degrés[203] énonce les compétences disciplinaires suivant cinq axes : *faire / regarder / s'exprimer / connaître / apprécier*, détaillés à leur tour en capacités transversales et capacités disciplinaires.

---

[196] Cardinet J., *Compétences, capacités, indicateurs : Quels statuts scientifiques ?* Neuchâtel, I.R.D.P., 1982, p. 2.
[197] 1987, *op. cit*., p. 100 ainsi que : 1989, *op. cit*., p. 26-27.
[198] Perrenoud P., in *Pédagogie collégiale*, vol. 9, numéros 1 et 2, 1995, repris en 1997 (*op. cit*.).
[199] Le Boterf G., *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris, Ed. d'Organisation, 1994, p. 16-17.
[200] Lire mon très large développement en ligne, B.-A. Gaillot (2009), *L'approche par compétences en arts plastiques,* à l'adresse confirmée 2023 : https://gaillotdidartsplast.com
[201] Crahay M., *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, Revue française de pédagogie, n°154, 2006, p. 97-110.
[202] Le premier document officiel date toutefois de juin 1993.
[203] Programmes belges, confirmé en 2020 : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1658&do_check

Au Luxembourg, l'éducation artistique se réfère à des contenus dûment nommés, sujets à devoirs dont les notes sont insérées dans la moyenne générale. La référence aux compétences transversales y est présente. Une nouvelle formulation par compétences datant de 2008 vise à « *transmettre une compétence complexe autour de l'image* ». Le référentiel des compétences est défini par quatre champs d'action *: « Observer / Interpréter / Créer / Refléter ("Reflektieren") »* mis en relation avec cinq domaines disciplinaires : « *Couleur / Forme / Matière / Corps-espace / Mouvement* »[204].

La réforme mise en place au Québec, intitulée « renouveau pédagogique », fut formalisée entre 2001 et 2010. Le schéma complet du *Programme* est présenté au moyen de plusieurs cercles concentriques du plus général au plus spécifique[205], explicitant visuellement l'esprit systémique de l'approche par compétences. Au centre des préoccupations, l'individu-élève en devenir et ce qu'on vise pour lui : l'aider *à structurer son identité, à construire sa vision du monde, à développer son pouvoir d'action.* Les deuxième et troisième orbites représentent les cinq « domaines généraux de formation » puis les neuf compétences transversales que l'école doit cultiver, d'ordre intellectuel, communicationnel, méthodologique, personnel. Enfin, sur l'orbite satellitaire la plus extérieure : les disciplines. Dans le programmes d'AP, les « relations avec les compétences transversales » sont d'abord explicitées point par point avant que soient annoncés les trois secteurs de compétences disciplinaires à travailler : *créer des images personnelles / créer des images médiatiques / apprécier les œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine*. Les capacités attendues sont détaillées et pourvues de critères d'évaluation.[206]

En Suisse, Le *Plan d'étude Romand* (2009-2014) prend en compte cinq grands champs de capacités transversales qui concernent l'ensemble des domaines de formation (*la collaboration / la communication / la démarche réflexive et le sens critique / la pensée créatrice / les stratégies et la réflexion métacognitive*). Les « enseignements/apprentissages » pour l'ensemble de la scolarité obligatoire se rapportant au domaine « Arts » comportent quatre thématiques : *expression / perception / techniques / culture*[207]. L'apprentissage technique et méthodologique y est prédominant.

En France dès 2008 les programmes d'AP explicitent les compétences visées. Pour le collège (cycle 4, 2018) : *expérimenter, produire créer / mettre eu œuvre un projet / s'exprimer, analyser sa pratique et établir une relation avec celle des artistes*. Les programme du cycle terminal du lycée (2019) développent des compétences qui pourraient être rassemblées ainsi[208] :

> — *Compétences plasticiennes et techniques (être capable d'associer et de maîtriser des moyens plastiques en faveur d'intentions - forme et sens)*
>
> — *Compétences théoriques (être capable d'un recul réflexif quant à sa démarche, quant à la pratique des autres, et d'analyser de même toute œuvre d'art)*
>
> — *Compétences culturelles (être capable de situer et comprendre une œuvre quant aux divers enjeux de son époque et de son pays)*
>
> — *Compétences transversales ainsi que celles se rapportant aux attitudes, au processus, et à la méthodologie.*

---

[204] Lien vers les programmes luxembourgeois, confirmé en 2020 : https://ssl.education.lu/eSchoolBooks/QuickSearch.aspx#18650$-1$93510

[205] *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle,*(2005) p. 401-410. De même pour le *second cycle* (2007), chapitre 8, p. 1-41.

[206] Liens vers les programmes du Québec, confirmé en 2020 : http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-arts/arts-plastiques/

[207] Lien vers les programmes de Suisse romande, confirmé en 2020 : http://www.plandetudes.ch/web/guest/arts-visuels

[208] Lien pour la France, confirmé en 2020 : https://eduscol.education.fr/cid144157/arts-plastiques-bac-2021.html#lien1

Observons cependant que si des convergences de formulation s'observent d'un pays à l'autre, des sensibilités différentes[209] se manifestent aussi, soulignant ainsi la dimension politico-sociale des choix opérés, comme le montre cette présentation :

Programmes d'arts plastiques francophones au secondaire :
relevé comparatif des contenus et de l'énoncé des attentes
(N.B. ce tableau sera à actualiser en fonction de l'évolution des futurs programmes)

Registres d'apprentissage	Belgique	France	Luxembourg	Suisse	Québec
Contenus techniques	Expérimenter diverses techniques Exigences de maîtrise	Expérimenter diverses techniques	Expérimenter diverses techniques Exigences de maîtrise	Expérimenter diverses techniques Exigences de maîtrise	Expérimenter diverses techniques Exigences de maîtrise des gestes transformateurs
Contenus notionnels	Notions induisant des situations de pratique	Notions intégrées à des situations de pratique problématisées	Observation des aspects visuels Analyse d'image	Observation et analyse de ses perceptions visuelles	Concepts et notions Utilisation appropriée du vocabulaire disciplinaire
Expression plastique	Exploiter les ressources du langage plastique Créativité	Exploiter les ressources du langage plastique Choix / initiative / autonomie	Exploiter le langage plastique et sa portée symbolique	Exploiter le langage plastique pour représenter une idée, un imaginaire	Efficacité de l'utilisation des connaissances liées au langage plastique
Autonomie	-	Projet vers 15 ans	-	Projet vers 18 ans	Acquérir une autonomie dans la création
Culture artistique Histoire de l'art	Associée à la pratique Repères culturels, diversité	Articulée à la pratique Repères culturels, diversité + histoire *des* arts	Séparée de la pratique ou histoire de l'art + exercices plastiques d'exploitation	Séparée de la pratique Repères culturels, diversité	Liée à la pratique + compétence n°3 Lire des œuvres d'art, des objets culturels et des images médiatiques
Verbalisation Recul critique	Réflexion sur les productions Autoévaluation Analyse d'œuvres d'art	Réflexion sur les productions Autoévaluation Analyse d'œuvres d'art	Réflexion sur les productions Autoévaluation Analyse d'œuvres d'art	Réflexion sur les productions Autoévaluation Analyse d'œuvres d'art	Autoévaluation. Evaluer sa démarche et sa production, ses acquis se donner des défis pour le futur Analyse d'œuvres d'art
Portfolio	-	Carnet de bord suggéré; dossier d'examen terminal au lycée	Dossier annuel de présentation et d'évaluation	-	Portfolio, bilan de sa démarche de création

[209] B.-A. Gaillot, Evaluer les compétences en arts plastiques : le cas de l'Europe francophone, dans D. Leduc et S. Béland, *op. cit.*. p.213-233.

Au-delà de ces tableaux programmatiques, il reste naturellement de la responsabilité des enseignants de se doter des outils personnels de contrôle de ces compétences, séquence après séquence, ainsi que d'élaborer des bilans avec l'élève et à destination des familles.

S'agissant de faire le bilan de ce qui vient d'être vécu en classe, il convient donc de ne pas confondre ***l'évaluation d'une production*** (la ou les tâches) et ***l'évaluation de l'élève*** (ce qu'on peut inférer des compétences relevées). Tous les chercheurs signalent qu'il est très difficile de connaître les opérations mentales réellement activées durant une pratique de fabrication et le temps de réflexion qui peut lui succéder, c'est pour cela que l'APC ne peut s'opérer sans phase de verbalisation : impérativement privilégier des propositions qui se situent au plus près de la situation de projet, mettre en place un dispositif d'auto-évaluation, une phase de dialogue métacognitif, se soucier enfin de la manière dont on va garder trace des acquis. Aux fins de privilégier l'APC, il importe donc que l'enseignant d'AP sache dépasser le simple apprentissage technique ou notionnel et la seule réalisation d'un objet (**nous y reviendrons en partie 3, évaluation**), aussi doit-il se demander :

— *Quelle(s) question(s) je veux que les élèves se posent ?*

— *Quelle pratique susciter pour que ces questions surgissent et qu'ainsi les élèves apprennent en faisant, par la recherche, par la prise de décision (de risque), par retour critique sur ce qui sera fait et découvert ?*

— *Quelles initiatives j'attends d'eux face à cette question ?*

Pour préciser d'ores et déjà en prenant le support d'une question au programme, l'enseignant peut également préparer sa leçon en anticipant ses attentes, par exemple ici, les compétences relatives à la notion de *matérialité* :

Champs d'action :	*Etre capable de :*
Observer	Décrire et reconnaître ; nommer les différents états du médium pictural ; énoncer le vocabulaire décrivant la matérialité des matériaux ; sait trouver ou reproduire un équivalent…
Utiliser, interpréter	Produire tel effet de matière en réponse à des consignes ; modifier l'apparence d'une texture ; faire usage d'une palette de gestes, de matières et de textures dans une visée réaliste…
Créer	De lui-même, sait choisir et réaliser à bon escient ; modifier pour produire un effet ; faire usage au-delà de l'imitation…
Réfléchir, analyser, argumenter	Relater ses démarches (intention-choix-production) ; argumenter quant au choix des effets de matière utilisés ; juger son travail et le travail d'autrui…
Se référer à	Nommer des œuvres représentatives quant à leur matérialité spécifique (geste, empâtement, inclusions…) ; analyser comparativement des œuvres choisies par l'enseignant ; de lui-même faire la différence entre deux démarches d'artistes…

Ainsi, une opérationnalisation bien menée quant à notre discipline n'a donc rien à voir avec la PPO originelle, d'ailleurs dévoyée, celle où savoir veut dire savoir « faire », où le produit extériorisé oblitère l'activité mentale à susciter. Après avoir affirmé la non-hiérarchisation des savoirs, la nécessité de viser d'emblée les registres taxonomiques les plus hauts (initiative, autonomie) dans une logique de perpétuel évanouissement, une didactique des AP ne peut que mettre en défaut la notion de « produit attendu », comme l'avait souligné Eisner.

Penser en termes d'indicateurs et de compétences et non en termes d'accumulation de

performances[210] laisse l'esprit ouvert à l'*inattendu* et donc à l'*improvisation.* En AP, opérationnaliser un objectif, ce n'est pas définir une tâche, un comportement préétabli qui se réalisera dans un produit, c'est s'efforcer d'anticiper sur ce qui pourrait attester de la compréhension d'une question, ce qui implique une compétence plus large, des capacités transdisciplinaires voire certaines dispositions posturales (attitudes). Non seulement le devenir de l'expérience proposée aux élèves restera ouvert, mais la pratique produira de la compétence *ailleurs*, hors de tout secteur prévisionnel.

La perspective interrogative entendue non comme performance certificatrice mais comme mise en « œuvre » d'une question contribue à écarter toujours davantage les AP de la didactique générale : non seulement on ne peut désigner le produit puisque toute question appelle un déploiement de réponses diversifiées, mais la désignation explicite des objectifs de formation pose aussi problème.

Alors que la didactique générale invite à élucider avec les élèves les objectifs à atteindre (en vue, notamment, d'expliciter les critères d'évaluation), une telle révélation désamorcerait complètement, en AP, l'activité de questionnement que l'on cherche à instaurer.

Cette remarque fait écho à Michel Minder qui, dans un ouvrage plaidant après Claparède pour une didactique « fonctionnelle » (fondée sur le besoin), distingue fort justement « objectif manifeste » et « objectif latent » lorsque, pour toutes sortes de raisons, on use d'un prétexte permettant de cultiver un objectif dont la révélation serait préjudiciable à l'élève (en l'occurrence, se rapportant aux troubles psychologiques)[211]. En AP, un ***objectif de substitution*** stimulant l'activité créatrice sans en révéler les véritables paramètres est indispensable si l'on veut préserver la dynamique d'une situation problématique.

> Révéler l'objectif revient à livrer la solution. Par exemple, « déformer un objet pour le rendre expressif » n'est pas un problème mais une consigne à (plus ou moins bien) exécuter.
>
> En revanche, « sans recourir à l'anecdote (vestimentaire, etc...), inventer la famille cafetière » (objectif manifeste) conduit à rencontrer un problème car il faudra décider de l'opportunité des opérations plastiques à exercer et mettre en regard des stratégies différentes, au-delà, s'interroger sur les termes de vérité, fidélité, sur la relation du dire et du montrer... (objectifs latents pour l'élève mais manifestes pour l'enseignant).

Plus avant, on observera aussi que désigner *a priori* une notion dans un sujet, c'est d'emblée la considérer comme une question qu'il s'agit seulement de réactiver une nouvelle fois, alors que ne pas la livrer explicitement afin de la faire surgir, c'est susciter des événements qui mettront cette notion en attente de considération, ce qui permettra d'abord d'éprouver dans le concret d'une nouvelle aventure *la validité de la question comme question.*

> *« Éphémère ».* Au lieu de demander la réalisation d'une œuvre éphémère (!), proposer aux élèves d'intervenir dans la nature conduira à constater l'éphémérité des œuvres et à réagir face à cette nouvelle donnée. (Nous reviendrons sur les conséquences de ceci sur le plan de l'évaluation.)

En conclusion, il ne s'agit pas de tirer un trait sur l'opérationnalisation mais de trouver une formulation des compétences attendues qui reste ouverte. L'approche des AP appelant des pratiques exploratoires et créatives nécessairement plurielles, la question en jeu ne pouvant être dévoilée explicitement, il en résulte que l'attitude prospective prévaut sur le comportement résolutif de telle sorte que le produit mais aussi l'activité de l'élève, ne peuvent être totalement définis *a priori.* Cela ne remet pas en cause pour l'enseignant la rédaction de la « fiche de cours » prévisionnelle. A la fois indispensable pour désigner clairement les paramètres de la question cible, les connaissances et compétences attendues, elle ne doit

---

[210] P. Jonnaert, *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p. 10-31.
[211] M. Minder, *Didactique fonctionnelle,* Bruxelles, De Boeck, 1991, p. 67-69.

cependant pas être autre chose que la définition d'une **hypothèse**, d'une *trajectoire* où tout reste à *improviser* en regard du comportement des élèves.

Entrer dans les AP[212] par les compétences invite donc à anticiper sur une panoplie d'indicateurs *susceptibles* de témoigner de la progression des acquisitions mais, tout autant, à se rendre réceptif à toute *autre* manifestation en réaction à l'inédit de la situation créée dans la salle de classe. Paradoxalement, c'est donc aussi s'interdire de solidifier toute attente.

5. PROBLÉMATISER OU CONSTRUIRE DES QUESTIONS

La situation de pratique se rapportant à l'étude d'un enjeu notionnel ou, plus largement, à une question de l'art, le sujet *proposé* aux élèves (proposer : poser devant) est destiné à « faire problème » non pas sous l'angle du problème à résoudre mais au sens où ce qui est demandé ne manquera pas de faire surgir de multiples difficultés d'ordre spéculatif et plastique. C'est à la lumière de la pluralité des *réponses* obtenues (et non des « solutions ») qu'il sera pris conscience de ces interrogations pouvant donner lieu à controverse.

Dès lors qu'on dénie « la vérité en peinture » (après Cézanne ou Derrida) ou tout impératif d'orthodoxie du faire, il va de soi que tout usage d'un moyen plastique déterminé, tout écart par rapport à une référence, toute démarche artistique, ne vaudront que par l'autorité de la présence de l'œuvre ou, secondairement, par les arguments appelés pour la légitimer, serait-ce le refus même d'argumentation. En ce sens, c'est la *posture critique* qui devient elle-même horizon d'enseignement (garante de la compétence ultime), entendue comme faculté de mettre au jour un certain nombre d'interrogations relatives à des choix que le plasticien (l'élève, l'artiste) aura à soupeser à certains paliers de son effectuation quant à des enjeux se rapportant au sens, aussi bien dans le cadre formel de sa propre pratique (en quoi cet inédit remet en cause l'idéologie plastique à laquelle il se référait jusqu'alors ?) que symbolique quant au monde qui accueillera le nouvel objet (en quoi ce qui risque d'être perçu de l'œuvre pourra donner à penser, qu'en sera-t-il de l'effet suivant l'adoption de telle ou telle stratégie ?), sans oublier ce qui relève de la mise en vue.

Sauf erreur de notre part, le mot « problème » n'apparaît pas dans les instructions officielles françaises avant l'arrêté du 16 novembre 1978 destiné aux collèges :

> « Les problèmes qui seront posés (en expression plastique, en vue de développer aptitudes créatives et intellectuelles) sur la base de thèmes (...) tendront peu à peu à la conceptualisation ».

Cet ancien texte, on le voit, confond thématique et problématique. Plus avant, les textes de 1981 et 1982 pour le lycée indiquent que « les activités qui seront proposées serviront de support à la dialectique entre pensée et action » en vue de favoriser notamment « l'interrogation critique ». Les instructions de 1985 (collège) puis de 1987 (lycée) invitent les professeurs à partir d'un « problème à résoudre » (*sic*) ou d'une « question posée » afin de développer un processus d'action et de réflexion.

---

[212] Reprise de mes propositions sur le site du ministère de l'éducation, vérifié 2020 : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/65/0/25_RA16_C4_APLA_approche_par_competences-partie6-construire-outils_DM_625650.pdf

Les textes suivants confirment définitivement que les situations d'apprentissage (par la pratique) « suscitent la rencontre de questions » et la « réflexion critique ».

De fait, ainsi confirmé, il s'agit moins en AP de résoudre des problèmes que d'identifier en quoi il y a problème et pourquoi, c'est-à-dire d'être capable de formuler un éventail de questionnements[213].

Le terme « problématique » apparaît peu. Toutefois, convenons que derrière des opérations telles que « analyse critique » ou encore « s'interroger sur le statut artistique d'un objet » se trouve bien en sous-jacence le déploiement plastique d'une problématisation. Sur le plan philosophique, problématiser signifie mettre en relation des faits et approcher les tensions qui s'y jouent d'un œil neuf, remettant en question l'expérience ou la compréhension antérieure de ce phénomène au moyen d'une pensée multipolaire, multidimensionnelle, apte à tisser un *réseau fluide* d'interrogations critiques. Il s'agit donc de mettre à jour un champ de questionnements, comme déjà dit, de *remettre une question en question*.

Ce qui a conduit à préférer, en AP, le mot « question » au mot « problème ». Derrière, se trouve toute la différence entre la proposition d'une situation exploratoire et le simple exercice d'inculcation. Exemples[214] :

- *Objet d'étude : le mouvement figuré.*

— Exercice : « La bête qui s'enfuit ; en recherchant les meilleurs effets avec votre pinceau, rendez compte de son mouvement. »

— Question ouverte : « Le saut à l'élastique ; rendez compte de ce que vous avez vu en sautant. »

— Ou encore : « Escargot supersonique. »

- *Objet d'étude : l'approche du tableau-relief.*

— Question ouverte : « Une fusée s'écrase sur la lune ; réalisez avec les moyens de votre choix l'explosion la plus spectaculaire ». Ici, il s'agit non seulement d'une recherche de textures mais aussi de mettre en question les moyens de la surenchère.

— Ou bien : « Mille et un supplices du carton : projet pour les droits de l'homme. » Soit ici comment positiver une pratique négative.

Nous retrouvons ici le repère essentiel à partir duquel s'organise la formulation d'un sujet : *quelle(s) question(s) veut-on que les élèves se posent ?*

À cet égard, l'éclairage de ce que peut être une « problématisation » en AP avait été fourni clairement depuis très longtemps par une source généralement peu lue et dont les fruits n'ont jamais été réellement exploités : le rapport de l'épreuve de leçon du concours de l'agrégation d'arts plastiques durant les premières années.

Rapport 1978 : Le jury « attendait du candidat qu'il dégage une problématique qui allait lui permettre de proposer un dispositif pédagogique et plastique favorisant la création et la réflexion de l'élève sur et autour du thème ».

Dans les concours de recrutement des professeurs français, les épreuves didactiques sont les lieux où il importe au plus haut point de faire preuve de la capacité de se saisir des bonnes questions, celles qui renvoient à un enseignement actualisé des AP. Même si aujourd'hui un titre vient préciser l'attente de la transposition didactique induite par le dossier livré au

---

[213] Sur le *questionnement*, on tirera profit à consulter l'exposé de Bernard Michaux, *Enseigner des problèmes*, prononcé lors du stage de didactique des AP à Sèvres en décembre 1990, en ligne : Portail pédagogique : arts plastiques - InSitu - des textes qui jalonnent et interrogent l'histoire de la discipline

[214] Que soient salués ici tous ceux (conseillers pédagogiques, professeurs stagiaires...) qui, au cours de ces années, ont contribué à forger avec nous le patrimoine des sujets livrés en exemple dans cette étude.

candidat, il reste souvent que la saisie du questionnement sous-jacent aux œuvres présentées se révèle difficile. Pourtant, se mettre à la place de l'artiste permet généralement de comprendre dans quel contexte, face à quelles attentes implicites de son époque, en rupture avec quelles pratiques, l'œuvre a été élaborée.

> Une proposition à des élèves de seconde telle que *« Dites-le clairement »* ne confrontera-t-elle pas explicitement ceux-ci à l'impossibilité de dire *clairement* en arts plastiques ? Car n'y a-t.il pas contradiction à travailler la communication visuelle dans l' « opacité » plasticienne ? (Rapport 1985).

Ajoutons quelques exemples :

> Une formule célèbre telle que *« inspiration/transpiration »* fera comprendre la saisie du problème. Il ne s'agit pas principalement ici de traiter des sources externes ou internes (impression/expression) ni de chercher à capter la transpiration des objets qui nous entourent (ceux, inanimés, qui ont une âme...) mais de saisir dans cette confrontation le renvoi à un débat qui a traversé les XIX^e^ et XX^e^ siècles et portant sur le statut du « faire » au regard de l'idée. De l'atelier de Rembrandt ou de Bruegel au désintérêt de Rodin pour le tirage et la prolifération de ses bronzes, de l'art par téléphone de Moholy-Nagy aux instructions écrites de Sol LeWitt (ou à quelque nouvelle « pelle à neige » *in advance to the broken arm*).
>
> Si l'on prend comme support le propos de Picasso *« en peinture, on peut tout essayer à condition de ne jamais recommencer »,* ce qui prévaut, c'est l'interrogation contenue dans cette affirmation. Il ne s'agit donc pas de donner comme sujet aux élèves : « recommencez ! » ou, à l'inverse : « ne recommencez pas ! » mais de faire surgir la question, par exemple par un artifice de mise en scène (ajout narratif imprévu, changement imposé d'outil, de format, de support...) qui mettra l'élève en situation de s'interroger sur l'intérêt et les implications de recommencer ou pas.
>
> De même, le sujet *« fragile »* n'invite pas prioritairement à illustrer ou rendre par un « solide » savoir-faire la fragilité, mais, inversement, à s'interroger sur la fascination quant au seuil de recevabilité de certains savoir-faire ou encore sur les démarches qui, obsessionnellement, interrogent la fragilité de leur statut, bref, la fragilité des certitudes en art.

De la sorte, en AP, « ce qui est à travailler, la question, n'est pas donné plus ou moins directement par un sujet mais à inventer et à construire (...) l'implicite de la proposition n'est pas un piège mais un mode de fonctionnement (explicite) propre aux AP »[215]. Problématiser, c'est avoir vu où il y a question, c'est se donner les moyens d'en tenter la transposition dans une aventure singulière adaptée à des élèves déterminés et en « improviser la gestion » en fonction des émergences fortuites. Quelques exemples, encore :

> *« Ici et maintenant »* pose la question de l'immédiateté de la perception, du caractère circonstanciel de la rencontre, renvoie à la phénoménologie et au caractère hypnotique du surgissement, de la perte des repères sous la coupole baroque à Turrell ou du sublime de Kant à Newman. Tout au contraire, c'est aussi le rapport à la vie (Rauschenberg), au contexte, c'est ce qui nous concerne sur l'instant dans notre rapport au monde immédiat. Poser « ici et maintenant », c'est encore interroger le caractère universel de l'unité de lieu et de temps. L'art *in situ* ne se transporte pas, il se réinstalle autrement, ailleurs, à moins que son éphémérité soit définitivement close. Inversement, pour l'œuvre, ce qui semble en jeu, n'est-ce pas le *« partout » et* le *« toujours » ?* Sur le terrain de la classe, c'est aussi le statut et le devenir de la réalisation qui doivent être appréhendés sous un angle problématique.
>
> « *On n'y voit que du bleu »,* expression populaire. Le bleu, c'est la couleur des rêves de Miró, le ciel de Kandinsky que l'on regarde couché dans l'herbe, la couleur qui, paraît-il, échappe le plus à l'œil, c'est celui de Giotto marié à l'or, celui de Vinci qui enveloppe les lointains, celui qui s'associe curieusement au jaune chez Vermeer et Bonnard, c'est le Blaue Reiter, celui qui teinte le blanc de Ryman et le noir de Reinhardt, la mélancolie de Picasso ou la glaciation de Monory, c'est l'espace de Monet, de Cézanne, d'Éluard, des *blue panels* de Kelly et de *Cathedra* de Newman, c'est encore la spiritualité immatérielle de l'IKB. Mais, par une certaine cohérence, le bleu est aussi l'absence, le deuil, la perte, la couleur du retrait. Problématiser la question du « bleu » sur le terrain de la classe n'est donc pas travailler les nuances, calculer les effets d'un fond bleu, c'est interroger ce qu'il en est de la « saisie » (aussi) du

[215] G. Pélissier, remarques du président, *Rapport du jury de l'agrégation externe d'AP, session 97*, Paris, CNDP, 1998.

travail réalisé comme dans l'art, contemporain ou non, où ce qui est donné à voir n'est pas toujours ce qui est donné à penser.

> *« Il n'existe pas de verbe inachever »,* dit un jour Martin Barré. Ici, c'est la question du suspens. L'abandon de l'œuvre interrompue par la mort (la *Pieta Rondanini* de Michel-Ange), par le retrait de la commande (*Mme Récamier* de David), la *Porte de l'Enfer* de Rodin, le non-peint faute d'avoir trouvé le ton juste (Cézanne) ou le refus de clore une œuvre imparfaite (Bonnard), la question littéralement posée par Ryman *(Unfinished 1 and 2, Finished 3)* ou assumée (Opalka, 1965, *Détail 1 – ∞*). L'inachèvement peut provenir aussi de l'examen d'une *étude de drapé* de Léonard ou de bien d'autres esquisses préparatoires. Outre la question du fragmentaire, on peut s'interroger sur le statut de ces œuvres et sur ce qui les fait basculer à un certain moment vers une existence autonome. Didactiquement, tout événement brutal intervenant intentionnellement au cours d'une effectuation peut être à même de faire émerger ces interrogations sur ce qu'on appelait par le passé la finition et qui s'achevait par le « vernissage ».

Le lecteur s'interroge peut-être quant au fait que ces questions esthétiques ne paraissent pas abordables par de jeunes enfants, serait-ce par la pratique. C'est faux. Les questions précédentes sortent spontanément de la bouche des élèves sous des formulations plus directes telles que : « Ça veut dire quoi, ça, monsieur ? » ou bien « madame, c'est pas fini ! ».

Une professeure d'école maternelle me livra un jour (c'était vers 1990) un exemple fort parlant. Il s'agissait de photographier son ombre portée sur le sol de la cour avec un appareil photo jetable lorsqu'un enfant demanda : « Maîtresse, faut tout mettre, la tête et les jambes ? » N'est-ce pas là, déjà, avoir tout compris des enjeux, ceux liés à l'excision du réel (problématique majeure de la photo), ceux se rapportant à la recevabilité de l'œuvre (norme et jugement) ?

Ainsi, traiter une problématique sur le terrain des AP ne consiste pas à résoudre des problèmes mais à rencontrer, par la pratique, des questions. C'est être confronté à une prise de risque et éprouver ainsi les enjeux liés aux choix que l'on opère.

À cet égard, suivant Damisch, nous pourrions distinguer le *jeu* (générique) de la *partie* (spécifique) car il s'agit bien de tenter d'élever l'hypothèse d'une nouvelle partie :

> Entre la règle du jeu – la « grammaire » – et sa mise en œuvre dans une partie concrète, la relation n'est jamais simple, mais toujours marquée au sceau d'une contradiction indépassable et constitutive de la peinture comme telle[216].

Le principe qui guide l'enseignement des AP et qui s'appuie sur la pratique plastique des élèves a donc pour fonction de placer ceux-ci dans des conditions telles que des questions plastiques, esthétiques puissent surgir comme événement d'entre leurs mains.

D'une certaine manière, l'ouverture à la raison de l'art dans la diégèse de la séquence pédagogique serait, à l'image de la beauté nouvelle décrite par André Breton, sinon « convulsive », révélation « poignante », du moins *irruptive, excédentaire* et en *débord* : « magique-circonstancielle »[217].

L'art n'est plus aujourd'hui objet de connaissance mais *acte* de connaissance, récupérant et subvertissant les moyens d'action sur le réel. Au-delà du savoir initial, l'enseignant doit favoriser une effectuation en lisière de la « catastrophe » (c'est ainsi que Friedrich Hölderlin nommait déjà le travail de destruction opéré dans la structure du vers à l'origine de l'effet tragique de l'*Œdipe* de Sophocle, nous rappelle Marc Le Bot)[218] qui doit permettre la mise en doute de ce savoir usuel et sa résurgence sous forme de question. Par-

---

[216] H. Damisch, Stratégies 1950-1960, in *Catalogue de l'exposition Paris-New York,* Paris, MNAM, 1977, p. 220, repris dans *Fenêtre jaune cadmium,* Paris, Seuil, 1984, p. 167-171.

[217] A. Breton, *L'amour fou* (1937), Paris, Gallimard, 1975, p. 21.

[218] M. Le Bot, L'expérience artistique, in *Revue d'esthétique* n° 21, 1992, p. 123. Lire aussi : M. Ribon, *Esthétique de la catastrophe,* Paris, Éditions Kimé, 1999.

delà les extrêmes qui balisent l'art du XX^e^ siècle, d'une part le modèle guerrier d'un avant-gardisme subversif, d'autre part l'indifférence née des recyclages postmodernes, certains, tels Guy Scarpetta[219], soulignent, cent ans après Baudelaire, la permanence d'une esthétique du « trouble ». L'artistique est à saisir dans les légers *glissements* (déjà d'ailleurs dans la part de liberté que l'on prenait dans la réalisation des icônes, des frises florales ornant les tapisseries dessinées par Le Brun...), la réactivation décalée (la narration chez Favier, la contagion des codes chez Koons, le vocabulaire de Le Corbusier chez Portzamparc...), autrement dit encore ce qui fait « jeu », au sens cette fois d'introduire un espace pour le mouvoir, « infra-mince » dirait Duchamp, dans la machine de nos repères culturels.

L'expérience analysée de ces écarts (combien de fois l'initiative d'un élève met-elle le professeur dans l'impossibilité d'exploiter sa grille de critères soigneusement préparée ? Cela fonctionne, mais autrement, confirmant la « différence » dont parle Cohen[220] – ou le « trouble » – en sollicitant de nous un penser différentiel qui ne peut plus se suffire du schéma avant-gardiste du pour ou contre – du bien ou du mal –, du dedans ou du dehors, mais pose l'existence d'un ailleurs, *d'un autre de la pensée* qui porte en lui sa légitimité sans s'opposer à celle des autres) permet l'accès de plain-pied aux démarches artistiques situées sur des vecteurs voisins, extensivement, au fur et à mesure de la constitution du bagage culturel de l'élève, sur des vectorisations plus lointaines. Les grandes questions, sans cesse revisitées, traversent l'histoire et les catégories : mesure et module conditionnent le temple grec, les cathédrales, l'art classique y compris la littérature et la musique, resurgissent chez Seurat, Villon, Le Corbusier, Barré, Sol LeWitt ; le *« fa presto »,* c'est Fragonard, Mathieu, Alechinsky, le *lent,* c'est David, Léger, Rouan, Skoglund...

Ce jeu de *balayage du champ* est particulièrement formateur car il situe d'emblée l'accès aux œuvres suivant l'angle des problématiques plastiques : qu'en est-il, ainsi, des questions de continuités et de ruptures dans les polyptyques de Van der Weyden, Bosch, Burne-Jones, Bacon, Rothko, Bertrand ou Lüpertz ? Qu'en est-il des questions de hiérarchisation et d'hétérogénéité ou *a contrario* de nivellement chez Anselmo, Salle, dans le *Jugement dernier* de Memling (Dantzig, 1473), dans les bas-reliefs des frères Pisano, chez Sérusier ou dans l'architecture de Hollein ?...

La problématisation peut s'appréhender à partir de la notion elle-même (ex. la limite, l'effacement, l'endroit et l'envers...), ce que les concours livrent souvent par le canal des citations, ou à partir de documents (une analyse d'œuvre ou la confrontation plus ou moins préparée de plusieurs œuvres). Par exemple :

— une œuvre : Géricault, *Le radeau de la Méduse,* 1819.

L'œuvre peut être étudiée à propos : du cadrage, du format, de la composition, de la lumière, du sujet (art et politique), de la fonction du corps, de l'expressionnisme...

— mise en relation de trois œuvres : Picasso, *Mandoline et clarinette* (construction bois), 1913 ; César, *Ricard* (compression d'automobile), 1962 ; A. et P. Poirier, *La mort d'Encelade* (installation Salpêtrière), 1983.

De nombreux axes peuvent relier ces sculptures :

Nature et usage des matériaux dits « nouveaux », – l'échelle de l'œuvre, – assemblage, accumulation, destruction, construction, – la narration, – l'œuvre d'art et le référent, – le titre et l'œuvre, – l'intégrité de l'œuvre : dislocation, précarité, fragilité, – la part du conceptuel, – la métonymie (le tout / le fragment), – espace, vides et pleins dans la sculpture, – sens voulu, sens perçu (sémantique,

[219] G. Scarpetta, Le trouble, in *Art Press spécial 20 ans,* hors série n° 13, 1992, p. 132-136.
[220] In *Les arts plastiques à l'Université, op. cit.,* p. 27.

sémiotique), – la couleur en sculpture, – le temps et l'œuvre, – structure et présentation des œuvres (mise en espace), – le prévu et l'imprévu (le rôle du hasard), – modernité, postmodernité.

Ainsi, la problématisation est d'abord mise au jour de questionnements au niveau du champ artistique, ce sera ensuite le choix de remettre une de ces questions en question dans le cadre d'une situation d'apprentissage. Déployons encore quelques exemples concrets de problématisation :

- LE CORPS EN ACTION

Initialement, la problématique du geste (qu'en est-il de sa visibilité, de son ampleur, de son contrôle, de ses déterminants, de ses finalités ?) mais ce n'est pas que cela. Détaillons :

1 / C'est peut-être d'abord la trace du geste d'inscription en ce qu'elle dépend du médium et du support face à quoi se trouve le corps. Ainsi peut-on différencier peinture à fresque, à l'huile et acrylique, aquarelle ou encre, la variété des supports, de la masonite d'Albers aux textiles non enduits appréhendés par la *Post-Painterly Abstraction* et Support-Surface ou aux fibres synthétiques de Polke.

2 / C'est essentiellement le geste entendu comme facteur d'expressivité chez Michel-Ange, Hals, Rubens, Hogarth, Fragonard, Delacroix, Rodin, les Expressionnistes, le Futurisme, Bacon, Vélickovic..., c'est aussi Buffet.

3 / C'est placer aussi l'acte d'écriture dans et par la matière, comme objet ou comme sujet d'interrogation chez Masson, Tobey, Twombly, Pollock, Hartung, Degottex, Michaux, Francis, Louis, Devade, chez Titien et Courbet, De Kooning et Kline tout comme inversement chez Malévitch, Mondrian ou Lichtenstein.

4 / C'est, à l'opposé, la marque de l'artiste dont on veut effacer l'acte singulier, par humilité eu égard au sujet religieux dans l'art des Icônes, chez Fra Angelico, Champaigne, par rétention au service du discours dans la peinture lisse des Pompiers, chez Magritte, dans le Pop Art ou la Figuration Narrative.

5 / C'est celui qui se mesure à l'œuvre dans les formats de Bacon, les grilles étalonnées de Barré, dans le tracé au bambou de Matisse, dans le lyrisme wallabéen d'un Mathieu ou dans l'analité du *dripping* pollockien. C'est la désignation de l'acte à l'état pur, le *« process »* chez Serra.

6 / C'est aussi sa projection plus ou moins directe sur la scène : la main rupestre de Pech-Merle quelque 40 000 ans av. J.-C., celles de Pollock et celles de Long, les anthropométries de Klein, la présence de Beuys ou de Gilbert & George, la brutalité de Nitsch et Mühl, les performances de Manzoni et Journiac, Pane, Lygia Clark et Orlan, Burden, Acconci, Kelley, McCarthy...

- LA FLUIDITE

Opposée à toute solidité ou rigidité, aux espaces clos et à la matérialité des limites. De Palladio au Bernin, de Mies van der Rohe à Foster, Rogers, Tschumi ou Gehry, les références ne manquent pas. Cette fluidité peut s'ancrer dans la pensée de Wöfflin (forme ouverte, forme fermée), se donne à voir dans le *Modulateur espace-lumière* de Moholy-Nagy, la *Colonne sans fin* de Brancusi ou les alignements de C. Andre, grand admirateur du réseau routier. C'est aussi la *colorfield,* l'espace de Turrell, les apparitions de Nauman ou de Viola, les réseaux acéphales d'aujourd'hui.

La fluidité, c'est aussi, au-delà du décloisonnement des genres (pas seulement l'affranchissement du cadre ou du socle), l'extension du concept d'art (de l'art éphémère aux Immatériaux), la fluctuation des références (Trans-avant-garde) et des normes, l'inévidence, le pullulement, le rhizome. C'est enfin l'adaptabilité et la malléabilité de nos projets pédagogiques.

- L'OBLIQUE

Un travail sur « l'oblique » conduira à parcourir le champ sémantique : oblique, ce qui est incliné, de biais, de travers, dévié de son équilibre horizontal ou vertical ; qui suit une direction différente de l'orientation principale ou initiale, qui ne prend pas de front, esquive, qui avance autrement ; dans la plasticité, l'oblique s'oppose à l'orthogonalité et peut suggérer une dynamique, négative s'il s'agit d'un déséquilibre ou d'une chute, positive si elle est trajectoire d'un élan ; elle peut réinterroger les « principes fondamentaux » de Wölfflin, 1915, (plan/profondeur ; classique/baroque...), renvoyer au cadre, aux règles et à ce qui excède. Au-delà, la démarche artistique en elle-même n'est-elle pas souvent de biais, par rebond ?

Les références arrivent, fort nombreuses : Brueghel, Géricault, Delacroix, Malevitch, Rodtchenko, Borofsky, Fischli & Weiss, en architecture El Lissitzky, Wright, Parent, Renaudie, Coop Himmelb(l)au... Réflexion qui pourrait amener à envisager pour une classe en fin de secondaire cette incitation : « La menace ».

L'oblique :

Breughel

Géricault

Delacroix

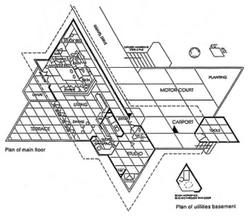
Rodtchenko

Malevitch

El Lissitsky

Fischli & Weiss

Borofsky



Wright

Renaudie

Coop Himmelb(l)au

(Chacun pourra retrouver les œuvres seulement évoquées ici)

- « TROMPE-L'ŒIL, TROMPE L'ESPRIT »

Renvoie à l'expression de Picasso voulant souligner le caractère non littéral des collages cubistes. Derrière, se profile toute la question de l'imitation depuis Platon. Pourraient être évoqués à cet égard les statuettes de substitution mésopotamiennes, Arcimboldo, le passage de la représentation à la présentation au début du XX^e^ siècle, *La trahison des images* (1929) de Magritte, la *Fresh Widow* (1920) de Duchamp, les jeux d'échelle de Spoerri, les découpages récents de Rosenquist, Oldenbourg, Rousse, Dan Graham, Lavier, Artschwager, Gober, les « Simulationnistes »... Inversement, ce serait *Deux zéros* (1913) de Malévitch *ou Five Words in Orange Neon* (1965) de Kosuth.

- L'ART ET LE NOMBRE

Suivant l'intéressante compilation de Robert Bared[221], la part des nombres dans tous les arts renvoie à la pensée pythagoricienne pour laquelle le nombre régit l'univers. Il opère parfois sur le plan symbolique ou conceptuel mais on relève toujours des effets (plastiques ici) rhétoriques ou esthétiques et souvent les deux réunis. Par-delà les cultures, la référence au nombre accompagne la recherche de la perfection voire une visée transcendantale ou religieuse (Trinité chrétienne, Kaaba musulmane, étoile de David, Menorah…). Une proposition aux élèves du lycée telle que : « *Un chiffre de 1 à 9 déterminera le propos de votre travail* » pourrait permettre aux élèves d'entreprendre une réflexion historique documentée du type « le 2, c'est (le double, l'altérité…) ; le 5, c'est (la main, le pentagramme, les Propylées…) », etc. Et ensuite de s'engager dans un propos personnel.

- LE FIASCO

C'est pire qu'un simple échec, c'est le ridicule d'un raté relationnel (sexuel). C'est *Les bonbons* de Brel, c'est aussi *Don Quichotte,* monumental fiasco de 800 pages, le « four » de *L'apothéose d'Homère* de M. Ingres ou du *Radeau* de Géricault. Ce n'est pas l'échec de Van Gogh ni le manque de notoriété d'A. Martin, c'est davantage la fusée grandiloquente qui s'abîme, piteuse et dérisoire, dans l'indifférence, comme un fruit trop mûr s'écrase discrètement au sol, c'est l'oubli, après le fameux « quart d'heure de notoriété », d'un « X » ou d'un « Y », c'est un reste d'art avec quoi jouent Boltanski et Le Gac, ce sont les minables tentatives de Lizène, Blazy, Sorin, Lucariello, Mogarra, Cattelan, les *« Disjonctions »* photographiques de Moulène ou encore les *« Enflures »* de Touyard (1992), baudruches de caoutchouc qui uniformisent telle la TV la silhouette racée d'un Matisse et celle, triviale, de l'outil ménager.

Le fiasco, c'est ce qui permet d'interroger l'art comme communication, la pertinence comme permanence et comme universalité, c'est aussi, quand il est scolaire, assumer les limites de notre métier.

Le fiasco, lui, ne se fabrique même pas didactiquement. Il tombe sur l'acte artistique ou sur le geste pédagogique comme le froid humide dans un soir hivernal. On y est confronté. Nonobstant, n'en reste-t-il pas moins une belle occasion d'échanger sur ce qu'il peut en être des critères esthétiques ou mercantiles ?

- LE FORMAT

Pour clore ces exemples de problématisations, voici le squelette d'une étude réalisée il y a fort longtemps[222] en vue de l'enseignement en lycée et qui n'a pu être commercialisée. On sait que changer le format est en AP un efficace ressort didactique. Suivent quelques axes d'interrogation :

1) *Approche historique :*

Émergence d'une question (la Grèce, Byzance, le format dépendant de l'usage ; le « prix-fait » au Moyen Age). Format non pensé, format pensé (Francastel : la double filiation du tableau de chevalet ; le décor vénitien ; modernité, incidences économiques et format). Format et nombre (formats standards, proportions harmoniques, module et nombre d'or). Formats spécifiques (format ovale ; le japonisme).

2) *Format et pouvoir ; pouvoir du format :*

Le « grand genre » au XVII^e^ siècle (Le Brun, Poussin). Les grands formats au XIX^e^ siècle (Gros, Géricault, Delacroix, Vernet, Courbet, Couture, Bouguereau, Cormon). Caractère hypnotique du grand format (l'art totalitaire, Schnabel, Wesselmann, Oldenburg, le record de Dewasne ; inversement : Favier

[221] R. Bared, *L'art et le nombre*, Paris, Hazan, 2021, p.6, 30-41, 122-133.

[222] P. Bonniel et B.-A. Gaillot, *Arts plastiques au lycée, Le format,* projet pour le CNDP, 1990, resté sans suite.

et Cueco). Newman à Schneider : « *Les noces de Cana* sont un petit tableau ». Caractère trompeur de la mise au format (Malraux, *Le musée imaginaire,* Chardin).

3) *Le format, une composante plastique de l'œuvre :*

Matisse, qualité/quantité (*La danse,* 1909-1910, *L'atelier rouge,* 1911, *La danse-Barnes,* 1931-1932). L'agrandissement au carreau, refus de Matisse dessinant à l'aide d'un bambou : Barnes, chapelle de Vence ; Hartung ; *Steel Drawings* de Wesselmann ; le *Pouce* de César. Cinéma et télévision, deux écrans différents.

4) *Format et mise en œuvre :*

Picasso et le *Train bleu,* Dufy et la *Fée électricité,* les Delaunay au pavillon des transports en 1937. Debré face au grand format avec des stratégies spécifiques. Les différents *Footballeurs* de N. de Staël. Le geste de Pollock et le « ça » (G. C. Argan), le *Mural* de 1933. Degottex. Le geste dans la surface chez Matisse (*Danse* et *Musique* de Moscou). L'unité de mesure de Barré (J. Clay).

5) *Format et perception :*

Voir (Merleau-Ponty, Newman, Bonnard). Du côté du peintre, l'effet de myopie (Monet, Matisse, Klimt, Leroy, Cucchi, L. de Vinci). Solliciter la perception, côté regardeur (Gros, Delaunay, Marinetti, Garouste), *Curtain Valley* de Christo. La quête du sublime (Strzeminski, Kelly, Newman, Brancusi).

6) *Le format, contribution à l'effet de champ :*

Greenberg et la *colorfield* (Turner ; Monet : la circularité des *Nymphéas* de l'Orangerie ; la chapelle Rothko ; Newman). Fried et l'opticalité (Pollock, Olitski). Newman (*Cathedra,* 1951, *Shining Forth,* 1961). Critiques du greenbergisme (Wollheim, Steinberg, Krauss, Guilbaut).

7) *Format et limite de l'œuvre :*

Ambiguïté du format moyen (Wöfflin quant à l'ouverture baroque ; Mondrian, carrés posés sur la pointe ; chapelle Rothko, *cut out* et *all over* chez Pollock). Petit format et annexion du mur (*Wandestaltung,* 1921, de L. Péri ; accrochages de Favier et Messager ; *The Wild,* 1950, de Newman). Le format géant et la déductivité (Soulages, Newman et le « zip »).

8) *Format et configuration :*

La configuration résultant de contraintes externes (art roman et adhérence au cadre, Blais, art mural et arts appliqués). La configuration comme déterminant de l'œuvre : la structure déductive (Matisse, *Demoiselles à la rivière,* 1916 ; *Fenêtres* de R. Delaunay, Stella, Noland, Fried). La configuration externe comme résultante de l'œuvre (Forbera, 1686 ; Dali, *Couple aux têtes pleines de nuages,* 1934 ; Magritte, *La représentation,* 1937 ; Stella, *shaped canvases*).

9) *Limites du format : soumission et transgression :*

La limite ignorée (Shapiro, la préhistoire ; Villard De Honnecourt, Haring). La limite respectée (*Allégorie* de Bronzino, 1546 ; Wöfflin, forme ouverte, forme fermée ; Klimt). La limite transgressée (Catin, *Cadres de peintres,* 1991 ; *Severini)*. Le polyptyque comme lieu de continuités et ruptures (Van der Weyden, Bosch, Grünewald, *Le Christ à la paille* de Rubens, Bacon), la *Chapelle Bacci* à Arezzo par P. Della Francesca, la *Chapelle Cornaro* à Rome par Le Bernin.

10) *Des limites du format au format limite :*

L'opposition Giacometti/Serra (Krauss). Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception,* 1945. Serra, *Shift,* 1970-1972. Buren, Toroni, Long, *site* et *non-site* (Smithson). Brancusi, *Colonne sans fin,* 1918-1930 et C. Andre.

11) *Extension : le format et la musique :*

La densité : le choix d'un certain potentiel sonore. Le genre : œuvre instrumentale ou vocale, religieuse ou profane, dramatique ou non. La forme : concerto, symphonie, fugue, sonate, motet, opéra, oratorio, cantate, lied... La durée dans la musique tonale.

12) *Pistes pour l'enseignement des AP :*

— « donner dans un espace limité l'idée d'immensité » (Matisse) ;
— miroir, fragment, éclat, reporter, agrandir, recadrer... ;
— travailler sur le dépliant, sur intérieur-extérieur, sur un cylindre... ;
— « donnez une autre envergure à votre travail » ;

— photo ou vidéo : un corps et un cadre carré ;
— le nombre, moyen de construction ;
— les mesures de votre corps.

Problématiser (si l'on garde le mot) consiste donc à rechercher en quoi il y a problème aujourd'hui sur le plan de l'instauration ou de la perception des œuvres. Les problématiques peuvent avoir une coloration plastique, sémantique ou esthétique. Cette mise en question n'est pas automatique ; de plus, elle est fluctuante. Ainsi, « le portrait » n'est pas une problématique mais un genre répertorié. Il existe cependant une « problématique du portrait » qui peut s'interroger sur la mise en scène de la figure, sur le rapport fidélité/idéalisation, sur les moyens du rendu psychologique... La problématique du portrait est aujourd'hui différente : c'est s'interroger sur la possibilité de persister dans un genre apparemment obsolète. On pense alors aux options de Giacometti, Lafont, Cadieux, Sherman, Coplans, Convert et, plus avant, à l'abandon de la représentation mis en avant (par ex.) par une excellente exposition à Lyon en 1993 dont le principe gagnerait à être reconduit au fil du temps[223].

Les questionnements les plus riches quant à l'approche des enjeux disciplinaires se rapportent probablement aux sujets « traversants », c'est-à-dire qui entrent simultanément en résonance sur le terrain artistique, plastique et pédagogique. Ainsi, par exemple, du risque et du hasard déjà cités vis-à-vis desquels l'enseignant est souvent confronté, du modèle (la dépendance de l'élève à son égard mais également les modèles pédagogiques), de l'écart entre projeter et réaliser (des tableaux-esquisses de Delacroix aux programmations conceptuelles, du recours à la gomme combattu par l'expression directe à... l'improvisation didactique) ou encore de l'opportunité de s'exposer ou pas lorsque l'art (ou la classe) glisse du spectacle au spectaculaire (ou l'inverse).

L'enseignement des AP se fonde sur l'expérience de tels questionnements alors que par le passé il privilégiait la réalisation d'une production. Il reste ensuite à transposer ces questions en direction des élèves dont on a la charge.

6. TRANSPOSER OU METTRE EN SCÈNE DES QUESTIONS

Il s'agira ici de ce que nous nommerons « ***l'appropriation didactique*** »[224], c'est-à-dire la manière d'amener sur le terrain de la classe les questions relatives au champ artistique.

Mais parlons d'abord de « ***transposition didactique*** ». Yves Chevallard nommait en 1985 *transposition didactique* tout ce qu'implique le passage « du savoir savant au savoir enseigné »[225] au moyen d'un « apprêt didactique ». Ainsi, « pour devenir scolaire, un savoir doit être adaptable à la forme scolaire, c'est-à-dire notamment : acceptable éthiquement,

[223] *Autoportraits contemporains,* Lyon, ELAC, 1993, commissaire B. P. Brunon, Houston, Texas.
[224] B.-A. Gaillot, rapport de l'épreuve de leçon de l'agrégation d'AP, Paris, CNDP, 1991, p. 48.
[225] Y. Chevallard (1985), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné,* Grenoble, La pensée sauvage, p. 39-63.

isolable, explicitable, chronologisable (au sein du cursus), solidarisable avec les autres savoirs scolaires, évaluable… » comme le rappelle Yves Reuter[226].

Développée par Chevallard, la notion de *transposition didactique*[227] est devenue d'usage courant en sciences de l'éducation, car, s'agissant d'un contenu de savoir (savant) à enseigner, il devra « subir un ensemble de transformations adaptatives pour le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement ». Selon l'auteur, le didacticien « s'intéresse au jeu qui se mène entre un enseignant, des élèves et un savoir. Trois places donc : c'est le système didactique ».[228]

L'ennui est que cette nécessaire « transposition » qu'il présente aussi comme « textualisation du savoir » (p.59-61) se réfère – naturellement – à des contenus mathématiques parfaitement reconnus. Mais peut-on, en AP, définir un ensemble explicite de *savoirs savants académiques et incontestables* ? Sans doute peut-on nommer le *vocabulaire* technique de la pratique, les *références* de l'histoire de l'art et de l'esthétique qui s'offrent à être "connues" ; sans doute pourrait-on y ajouter le *savoir-faire technique*, ce que d'autres comme Johsua[229], déjà cité, désignent comme des « savoirs experts », mais immédiatement on se rend compte pour ces dernières qu'elles ne s'apprennent pas avec des paroles mais avec des actes. D'ailleurs, notons que Chevallard (1985, p.57-58) reconnait plus largement « qu'il y a des savoirs (au sens large : savoirs et savoir-faire) qui sont *appris* sans jamais être spécifiquement *enseignés* […] *des savoirs non scolarisables* », en écho à Michel Verret (1975, p.147-148) qui liait savoir "non scolarisé" à "intransmissibilité", citant parmi tant d'autres :

> (…) « les savoirs empiriques, pour autant que leur syncrétisme les voue précisément à l'agrégation globale et personnelle, par les voies intuitives de la familiarité mimétique, sans qu'on sache jamais précisément quand on apprend, ni ce qu'on apprend exactement ».

S'il doit y avoir transposition didactique en AP (en arts…), elle ne peut que relever d'un scénario *spécifique* différent de ce qui convient aux disciplines immédiatement scolarisables. Les remarques de Perrenoud (1998) visant à relier l'ensemble des champs disciplinaires, dont celui de l'art, à une théorie générale de la transposition didactique ne pouvant que nous encourager dans cette vision[230] :

> Page 492 : « On admettra sans doute facilement que les savoirs de sens commun, les savoirs d'action, les savoirs implicites, les savoirs professionnels soient liés à des pratiques sociales.
>
> 496 : Certains didacticiens ont proposé d'étendre la notion de transposition aux savoirs experts (Joshua, 1996) ou aux savoirs professionnels (Rogalski et Samurçay, 1994) comme corps de connaissances partagées par des praticiens plutôt que par des chercheurs.
>
> Une conceptualisation forte des savoirs experts paraît très importante pour les didactiques des formations professionnelles et des disciplines dont la référence principale est une pratique artistique, artisanale, langagière, corporelle ou sportive. Elle peut aider ces disciplines à se libérer de la tentation de se mettre en quête des savoirs savants dont la seule fonction serait de redorer leur blason dans le monde scolaire.
>
> 497 : Faut-il connaître la linguistique pour parler une langue ? L'histoire de l'art pour peindre ou sculpter ? La biologie et la physiologie pour pratiquer un sport ? Certains savoirs savants sont assurément des bases nécessaires de telles pratiques. Au-delà, on en rajoute, par souci de respectabilité ou pour faciliter la sélection...

---

[226] Reuter, Y. (2010). Définition et transmission des savoirs scolaires : Statut des tensions dans une approche didactique. In R. Malet (Éd.), *École, médiations et réformes curriculaires* (p. 39-46). Louvain la Neuve, De Boeck Supérieur.

[227] En référence à M. Verret (1975), *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, p.140-144. Soulignant p.177-178 : « plus la forme scolaire est distante du contenu dont elle vise l'enseignement, plus cette conversion d'objet est probable ».

[228] *La transposition didactique, op. cit.,* p. 12, 40.

[229] Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? *op. cit*, p. 68.

[230] Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation,* 24(3), p.487–514.

502 : Y a-t-il des pratiques sans savoirs ? Nous prétendons que non. Ce qui ne veut pas dire que chaque instant d'une pratique mobilise des savoirs. Par nature, une pratique, même très experte et d'accès difficile, est faite de temps faibles et de temps forts, de moments de routine et de moments de réflexion.

503 : Alors que les savoirs savants se prêtent à une transposition du simple fait qu'ils sont déjà organisés et publics, les savoirs experts sont souvent, au départ, immergés non dans l'action, mais dans le flux des opérations mentales qui la guident ou l'accompagnent.

507 : Les formés transforment alors ou non les tâches proposées en activités mentales susceptibles de provoquer leur propre évolution, en termes de savoirs et de compétences.

510 : Aucun enseignant ne transmet véritablement des savoirs, même en mathématique ou en sciences. De fait, il suscite des activités, des tâches, des situations à travers lesquelles – dans le meilleur des cas – les élèves construisent des savoirs ».

Ce net plaidoyer pour une didactique des arts *spécifique* dont le cœur de cible, compte tenu de la complexité des questions artistiques, ne peut s'approcher en terrain scolaire que par le vécu de la mise des élèves en *situation* pratique, n'est pas en contradiction avec Chevallard qui considérait aussi « le temps de l'enseignement comme *fiction* » (p.81) – je parle dans ces pages d'hypothèse et de scénario didactiques – mais encore « *l'activité de l'enseignant consistant pour une part à créer des situations favorisant l'activité* ***questionnante****, comme des poches d'élaboration autorisant l'assomption (par l'élève) de la dynamique temporelle instituée* » p.88). Autant de mots que nous retrouverons tout au long de notre étude.

Ainsi, en tirant profit de ce qui vient d'être exposé, l'appropriation didactique en AP, discipline où c'est plutôt l'expérience qui construit le savoir, consiste à mettre en place des dispositifs inducteurs aptes à faire naître durant l'effectuation le questionnement relatif à une problématique déterminée.

C'est en travaillant les notions par la pratique que se « construisent les questions » (textes officiels 1995 ; 2001) et surviennent les acquisitions nées de l'expérience : tandis que dans le contexte général la transposition s'opère principalement dans la parole du professeur, en AP elle s'opère dans l'expérience d'une pratique questionnante qui sera par la suite verbalisée, si possible collectivement[231].

Il s'agit en premier lieu d'un fractionnement et d'une sélection des contenus (des sujets de réflexion) afin d'en extraire ce qui est indispensable à un niveau scolaire déterminé. Les programmes aident à ce travail. Il s'agit souvent aussi de simplifier ce savoir qui est interprétatif et non pas « savant » : le temps rétablira la complexité des exégèses. Il s'agit aussi de doser l'avancée didactique, jouant du « nouveau » et du « niveau », en s'appuyant sur une mise en scène porteuse et l'incitation de l'énigme. Le professeur, sachant « avant » et « davantage »[232], doit mettre en place des situations qui favoriseront l'interrogation et la découverte (le mot « savoir » étant à considérer au sens le plus large).

Ainsi, aborder la notion de *contraste* en 6e peut avoir comme objectif immédiat d'aider l'élève à faire ressortir la figure d'un fond. Travailler le contraste en terminale peut conduire tout au contraire à jouer intentionnellement de l'*illisibilité* et à s'interroger sur son statut dans une démarche à vocation artistique. De même pour la notion d'équilibre, etc., la question esthétique devenant alors celle du *seuil.*

Il s'agit ensuite, pour communiquer, d'utiliser un vocabulaire adapté et des stratégies d'approche appropriées.

---

[231] Ce qui correspond un peu à cette description : « L'enseignement est une entreprise délibérée de transmission de savoirs (…) c'est une projection : le savoir visé est projeté par l'enseignant sur un segment de réalité, sur lequel va s'élaborer la connaissance de l'élève, le savoir est utilisé par l'enseignement pour installer l'élève et sa connaissance dans un modèle situationnel » (François Conne , *Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique*, 2017, p. 243, https://shs.hal.science/halshs-01523900

[232] Ce que Chevallard nomme la *chrono* et la *topogenèse* (*ibid.,* p. 71).

La notion de *temporalité,* largement travaillée aujourd'hui par les artistes (entropie), est difficile à aborder avec de jeunes élèves. Penser « à ce qui arrive à un être ou une chose quand le temps passe » facilitera le projet et la saisie des questions.

Il s'agit enfin de mettre en scène le sujet de réflexion. Il faudra « habiller » le sujet pour le rendre attractif en s'appuyant sur les préoccupations des élèves (par ex. parallèle entre œuvres d'art et pages de leurs magazines, iconographie de leurs jeux numériques), le camoufler derrière un objectif de substitution et construire la situation à vivre de telle sorte que, durant l'effectuation, la question puisse se poser d'elle-même aux élèves.

Voulant travailler sur l'espace figuré, cet enseignant tirera parti de ce qui motive ses élèves de 4e de collège lui demandant « Faites-nous une leçon sur le *Live 50* des artistes musicaux. » L'instant de surprise étant passé, on peut imaginer que proposition pourrait être faite de bâtir un décor destiné à tel « chanteur des banlieues ». Seule contrainte : ce sera un décor urbain.

Le professeur sait que le « problème » que vont rencontrer les élèves se rapportera à l'espace (traduction, suggestion, de l'illusion à la planéité, puis mise en espace). Les élèves ne le savent pas encore, c'est le dispositif qui va faire son œuvre et faire émerger les questions des projets des uns et des autres émanant de points de vue diversifiés (mais bien d'autres pistes seraient possibles !).

Prenons comme autre exemple le rôle de la lumière dans le *Radeau de la Méduse* déjà cité. Cette œuvre peut apparaître dans un cours de lycée afin de montrer l'intensité que peut conférer un tel usage mettant en relief les volumes représentés. L'œuvre pourra être exploitée pour son expressivité ou pourra contribuer à aider les élèves dans le rendu du modelé, mais ceci n'est pas accessible à un élève de 6e ou 5e directement par le faire. En revanche, ce dernier rencontre journellement des effets publicitaires du même ordre, il connaît parfaitement le rôle de l'éclairagiste dans la mise en scène des spectacles de musique, des émissions TV, il est donc parfaitement capable de comprendre Géricault, Rembrandt ou Flavin.

L'objectif du professeur de collège sera de sensibiliser ses élèves à *l'effet de dramatisation produit par le jeu des contrastes clair/sombre* produit par un certain type d'éclairage. Dans la salle obscurcie, chaque groupe d'élèves aura à éclairer avec une lampe torche un ensemble d'éléments qu'il a agencés (figurines, volumes divers) et à photographier les états divers obtenus selon le type de focalisation du faisceau (de l'éclairage diffus au contre-jour) puis à donner un titre. Ici, la transposition didactique a dicté à l'enseignant d'écarter l'étape compliquée du dessin pour aller à l'essentiel. Le travail du contraste en N/B par l'infographie peut s'avérer un excellent prolongement à partir du fichier numérique.

Nous avons vu que l'ancrage au champ artistique fut recommandé dès les instructions de 1977, aussi serait-il aujourd'hui difficile d'envisager un cours d'AP (une séquence) qui n'intégrerait pas une articulation au domaine des œuvres : les directives françaises de 2008 portant sur l'enseignement de l'histoire des arts ont préconisé qu'un temps substantiel soit consacré d'une façon ou d'une autre à la rencontre des œuvres. Porteuses des grandes questions de l'art, elles « assurent le fondement des problématiques que les élèves aborderont en cours » car (nous inversons volontairement les termes du texte) les AP « apprennent aux élèves à exprimer et communiquer par l'art » tout en « visant à construire une culture faite de repères dans le temps et dans l'espace »[233].

Ainsi, l'appropriation didactique conduit donc à l'invention d'une *situation de pratique* exploratoire où l'élève pourra rencontrer en classe les questions que suscitent les œuvres d'art. Voici encore quelques exemples concrets :

[233] Présentation de la discipline, programme du collège, 2008.

- QU'EST-CE QUE LA SCULPTURE MODERNE ? (Rowell, Centre Pompidou, Paris, 1986)

Revenant sur la mise en parallèle des trois œuvres de Picasso, César et des Poirier pour lesquelles la problématisation au chapitre précédent avait dégagé une quinzaine de pistes de réflexion, on pourrait décider (entre autres), en collège, d'axer la réflexion sur :

a) la notion de matériau nouveau dans la sculpture du XX^e siècle : degré d'ouverture des choix, question de la recevabilité, question de l'hétérogénéité et de la gestion des raccords... ;

b) la distance entre une œuvre et son référent : quel degré de transformation (degré d'iconicité), différents modes d'intervention, présenter/représenter, intégration ou pas, littéralité et *ready-made...*

Pour travailler une problématique sur le plan de la classe, il faut mettre en place une situation où la question va se poser, où la notion va émerger et où les réponses pourront être plurielles et mises *a posteriori* en relation avec le champ de l'art :

— Pour *a),* le sujet pourrait être en collège :

« Sans recourir à la figure humaine (à la ressemblance physique), faire un autoportrait en volume. »

— Pour *b),* le sujet pourrait être en lycée :

« Objets inanimés, avez-vous donc une âme ? Donner à voir en volume la face cachée d'un objet familier » ou encore : « Parlez-nous du distributeur de boissons. »

- VOUS AVEZ DIT : BANAL ?

Pour être rapide, on supposera que la banalité est celle du référent ou du propos. À moins que ce ne soit aussi celle de la forme qui, par excès de banalité, s'en dégagerait. La problématique renvoie à deux questions : 1 / Comment définir la banalité, par rapport à quoi ? 2 / Qu'en est-il des modes de transfiguration (Danto) ?

La transfiguration évoque l'idée d'un passage à un autre état. Ce n'est pas seulement la transformation qui est simple modification dont on peut concevoir les étapes, c'est un saut dans l'au-delà de la figure.

1 / Sensibiliser des élèves de collège consiste à leur faire saisir que la « magie » du plasticien ne requiert pas pour autant des moyens sophistiqués mais la compréhension du jeu sur les écarts.

On partira d'un objet (arrosoir, pince à linge, fourchette, cintre à vêtements...). Objectif de substitution : *« Nous le faire voir autrement. »* Objectif latent : faire découvrir aux élèves qu'on peut agir sur la forme, la taille, le matériau, la couleur, la fonction, le contexte au moyen d'opérations plastiques qu'on peut nommer : déformer, agrandir, ramollir, recouvrir, multiplier, accumuler, combiner, détériorer, déplacer..., opérations permettant de rencontrer, Dali, Magritte, Man Ray, Picasso, Arman, Wesselmann, Oldenburg, Duchamp, Lavier, Broodthaers...

2 / Au lycée, les élèves savent faire cela. Mais la question de la banalité reste : celle du dispositif plastique et celle des références. Tout sujet direct tel que *« sortez de la banalité »* désamorce le questionnement en focalisant sur la pertinence. Sans doute est-il plus judicieux d'aborder le problème par des chemins détournés tels que : *souvenir de vacances – derrière les grilles, le soleil (sous les pavés, la plage) – un objet de ma trousse, de ma garde-robe, du petit déjeuner...* Tous sujets d'une tragique banalité qui devraient faire réagir des élèves de lycée quant à la possibilité de s'en dégager (« si je faisais ça, ne serait-ce pas trop banal ? »). Manière ensuite d'aborder A. Danto 1989 et B. Formis 2010 (nous y reviendrons plus loin), de s'interroger sur les Le Nain, Chardin, Morandi, Dubuffet, Favier, Tosani, c'est-à-dire la question du *sujet,* magistralement posée par *L'asperge* de Manet (1880).

- HORS LIMITES (Centre Pompidou, Paris, 1994)

Une appropriation didactique au niveau du collège viserait d'abord à faire sortir les élèves du cadre de la feuille ou de la bidimensionnalité. Au niveau du lycée, la même question pourrait être reprise avec davantage d'ambition par le sujet : *« Faites entrer la rue dans la classe. »*

Mais la vraie question est celle du seuil (de tolérance, de recevabilité...). Afin de faire émerger un débat sur la question de l'indécidabilité, une prise de vues au caméscope dans la rue pourrait avoir pour sujet de capter et de juger le comportement des gens : *« attitude publique ; attitude privée »* (C. Akerman, Beat Streuli, Doug Aitken).

- DU BEAU

Autre question sur *l'antinomie du goût.* Nombreux sont les écrits (de Wöfflin à Goodman) qui ont montré que le beau de Botticelli n'est pas celui de Lorenzo di Credi ni de Goya ni de Renoir ni de Soutine[234]. Dès le collège, on peut proposer des sujets tels que : *« Bien fait – mal fait »,* ou encore : *« Créez l'œuvre la plus repoussante possible avec un travail plastique le plus attirant possible »* (de Twombly aux moisissures de Sherman).

Élaborer une situation d'apprentissage (induire, avons-nous dit, une ***situation de pratique***), c'est non seulement inventer une proposition incitatrice, décider des paramètres matériels de son dispositif, c'est aussi anticiper sur les fruits de son action didactique. Dans une perspective ouverte, le professeur ***fait l'hypothèse*** que la situation créée soulèvera des questions dont il pourra tirer enseignement. Généralement, la verbalisation des élèves permet de confronter les points de vue et de dégager les termes d'un débat qui prendra de l'épaisseur par référence aux démarches et aux œuvres des artistes.

Le questionnement suscité par une situation de pratique peut être comparé à une fusée à trois étages. Imaginons un sujet de collège formulé ainsi : *« Avec des fragments d'objets, fabriquez un monument qui fasse réfléchir. Évaluation : 1, l'œuvre fait réfléchir, 2, elle possède un caractère monumental, 3, les moyens sont maîtrisés. »*

1 / Dans cette proposition dont la contrainte naît des mots fragments, monument, réfléchir, le premier niveau d'interrogation est celui du questionnement *technique*, celui qui appelle des réponses simples, ciblées, traditionnelles, généralement efficaces (ici : comment coller des matériaux disparates, quel socle suffisamment solide...).

2 / L'étage du questionnement *plastique* est celui qui appelle des réponses plurielles (qu'est-ce qu'un monument : c'est d'abord un objet et non un simple conglomérat, ce qui pose la question de la cohérence, de la forme et de la structure. Ensuite, comment induire une relation entre forme et sens : par la symbolisation, la narration...).

3 / Au-delà, se situent les questions *esthétiques*, si le professeur s'en sent le courage. Le troisième étage est celui des questions qui n'appellent pas de réponse : elles restent des questions ouvertes au débat philosophique qu'on ne peut traiter que sur le mode singulier (à partir de quand, au regard de quels paramètres cela devient-il monumental ? Fait-on mieux réfléchir en étant explicite ou par le moyen de propositions décalées, qu'en est-il de l'échelle ?... Par exemple).

Alors qu'il y a seulement quelques années le débat esthétique semblait réservé au lycée, preuve est désormais faite que ces questions, bien amenées, peuvent être déjà abordées avec profit dès les plus jeunes classes. L'appropriation didactique tire sa matière de la pratique d'où surgissent les questions qui conduisent à désigner les phénomènes, ouvrent à la réflexion et à la rencontre des œuvres.

— Finalement, dans cette entreprise, le notionnel est ce par quoi on entre dans la compréhension des pratiques artistiques. L'expérience montre que le croisement des notions engendre une multiplication infinie des problématiques. Si la finalité d'un enseignement des AP est bien celle de donner accès, au travers du faire, aux phénomènes de type artistique, la capacité d'identifier et de *nommer les enjeux* qui se jouent dans l'œuvre révèle la compétence majeure qui doit être développée chez tout futur professeur d'AP.

— L'approche spécifique à l'enseignement des AP n'est ni celle du praticien (une entrée par les techniques ou les problématiques formelles) ni celle de l'historien (une entrée

[234] En symétrie, il conviendrait de relire M. Gagnebin, *Fascination de la laideur*, Seyssel, Champ-Vallon, 1994.

par les artistes, les genres ou les courants artistiques) mais celle des *transversalités* qui fédèrent un ensemble de démarches sous une interrogation commune.

Les professionnels de l'art, d'ailleurs, valorisent souvent cette appréhension, si l'on en juge par quelques entreprises : « la couleur seule »[235], « le fragment »[236] ou bien « l'informe » en référence à Bataille, « l'empreinte » comme jeu sur le même[237] ou encore « le détail »[238], s'agissant de savoir « d'où regarder, d'où penser la peinture ». Ainsi en est-il également de nombreux ouvrages de synthèse construits sur des entrées notionnelles[239].

Pourtant, le travail de problématisation effectué par le professeur d'AP est resté longtemps méconnu comme il a été possible de le vérifier en 1993 à l'occasion de la parution de l'étude de Maurice Fréchuret sur le « mou »[240]. Explorant les ramifications des pratiques dont les *Trois stoppages-étalon* (1913-1914) et la *Sculpture de voyage* (1918) de Duchamp pourraient être parmi les paradigmes de cette approche de la précarité, l'ouvrage premier de ce genre suscita (à juste titre) les plus vives louanges, mais assorties curieusement de quelques naïves exclamations (qui, aujourd'hui, semblent ahurissantes) :

> Ce « travail constitue un premier pas et inaugure une forme d'histoire de l'art originale et inédite (...) Il tente de réordonner une série de productions artistiques selon des catégories qui échappent aux classifications standard comme aux autodéfinitions par les mouvements artistiques eux-mêmes (...) La puissance opératoire des catégories choisies permet de rapprocher des œuvres en apparence très éloignées et généralement traitées à part. Il peut paraître surprenant de rapprocher Nauman, Hantaï, Serra et Hesse – mais il suffit que le rapprochement ait été fait pour qu'on s'étonne aussitôt de n'y avoir pas pensé plus tôt »[241].

N'y avoir pas pensé plus tôt ! Pour une simple question de méconnaissance, il est souvent ignoré que la transposition didactique dans l'enseignement des AP conduit depuis longtemps à s'interroger au moyen de rapprochements de cette nature. Si ce n'est par manque d'information sur ce plan, on comprend mal comment le même auteur, qui semble s'étonner de « l'originalité » d'une telle approche, a pu rédiger par ailleurs quelques pages sans appel sur « le problème crucial de l'absence ou presque de toute formation et pratique artistique à valeur culturelle dans le système scolaire secondaire » pour réduire la pratique au « loisir » et affirmer ensuite que « ce n'est peut-être plus à l'école secondaire, si ça le fut jamais, de diffuser des pratiques culturelles qui ne sont pas des formations mais des activités, et qui donc ne s'enseignent pas avec des agrégés ou des certifiés »[242] alors que, précisément, se tient là le noyau central de l'enseignement des AP aujourd'hui ! Pathétique incompréhension.

La formation en AP est fondée sur la transposition dans la pratique plastique scolaire d'interrogations relatives aux notions qui travaillent le champ artistique. S'il n'y a pas lieu de mettre en cause les collaborations avec le secteur de la Culture, l'accès global et transversal à la compréhension de l'art (la « formation » esthétique ou, redit encore, l'accès à la raison de l'art) est non seulement l'affaire d'une culture artistique au sens large, qui rend caduque toute

---

[235] Exposition *La couleur seule*, Lyon, 1988 ou encore : D. Riout, *La peinture monochrome*, Nîmes, J. Chambon, 1996.
[236] Exposition *Le corps en morceaux*, Paris, musée d'Orsay, 1990.
[237] Expositions *L'informe* (1996) et *L'empreinte* (1997) au Centre G.-Pompidou, Paris.
[238] G. Didi-Huberman, *Devant l'image*, Paris, Minuit, 1990 (l'aporie du détail, p. 273-281) ; D. Arasse, *Le détail*, Paris, Flammarion, 1992.
[239] J. Clay, *De l'Impressionnisme à l'art moderne,* Paris, Hachette, 1975 ; F. de Mèredieu, *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne,* Paris, Bordas, 1994 ; P. Ardenne, *Art, l'âge contemporain,* Éditions Regard, 1997. Consulter encore les publications récentes des PUP ou PUR, trop nombreuses pour figurer ici.
[240] M. Fréchuret, *Le mou et ses formes,* Paris, Espaces de l'Art, ENSB-A, 1993. (Ainsi plus tard que : *Effacer, paradoxe d'un geste artistique*, Dijon, Les presses du réel, 2016).
[241] Préface d'Y. Michaud, *ibid.,* p. 10-12.
[242] Y. Michaud, *Enseigner l'art ?, op. cit.,* p. 28-29.

« activité » sectorisée, mais également de capacités transdisciplinaires désignant une compétence dont la meilleure voie d'approche est encore (si le pouvoir politique veut bien laisser les certifiés et les agrégés d'AP faire leur métier et même si cela ne fut pas et n'est pas encore toujours parfait) l'école secondaire : depuis 1977 ou 1982, les programmes français de l'enseignement des AP sont pourtant éloquents à cet égard pour qui veut se donner la peine de les lire ! Reste encore à ce que ces programmes soient intégralement appliqués pour ne pas prêter le flanc aux éventuelles accusations d'incompétence ou d'inefficacité.

Assurément, pour conclure cette partie consacrée aux objectifs, sans doute peut-on dire que l'enseignement des AP en France durant ces quarante dernières années s'est construit avec la volonté de surmonter l'opposition simpliste entre apprentissage et création. Dépassant le savoir-faire instrumental, les programmes des années 70 ont privilégié l'éducation « plastique », ceux des années 80 ont prolongé les ambitions créatrices par l'approche du phénomène « artistique ».

En ne pensant plus seulement les connaissances à l'aune de l'efficacité plasticienne mais en les présentant explicitement comme questions artistiques à activer, les textes des années 90-2000, tirant leçon des bricolages parfois inféconds cachés derrière ce label, ont acté un retour à des objectifs mieux cadrés et mieux évalués, ont encouragé la maîtrise de l'outil informatique, ont, semble-t-il, réussi à concilier la désignation précise des compétences et les impératifs d'ouverture et de formation de la personne qu'implique un rapport problématisé à la culture, accompagnés en cela par la décision forte (bien que très fragile !) que fut la généralisation en 2009 de l'histoire des arts dans le second degré français.

Les fatales disparités quant aux enjeux et finalités de l'enseignement d'une discipline toujours en mouvement (faut-il plutôt privilégier en ce début de XXI^{e} siècle la construction de la personne, l'ouverture culturelle, l'expression créative, la professionnalisation, regarder cela comparativement à d'autres pays francophones ?) montrent aux enseignants qu'il sera toujours indispensable de prendre du recul quant aux acquisitions escomptées afin de permettre aux élèves de se construire sur tous ces fronts sans en exclure aucun. Interrogeons-nous donc maintenant sur les modalités possibles de cette action éducative.

TROISIEME PARTIE

Stratégies d'un questionnement

1. SYSTÈME ET PROCESSUS DIDACTIQUES

L'élaboration didactique d'un dispositif d'apprentissage dépend, d'une part, du choix d'une option pédagogique, d'autre part, d'une méthode s'appuyant sur une stratégie et une ingénierie d'enseignement permettant de mettre l'élève en mesure de se saisir des acquisitions visées : le *scénario didactique*.

Suivant Chevallard, le didacticien « s'intéresse au jeu qui se mène entre un enseignant, des élèves et un savoir. Trois places donc : c'est le système didactique. Une relation ternaire : c'est la relation didactique »[243]. Aujourd'hui, la référence de l'auteur au triangle didactique n'a plus cours, son intérêt majeur ayant été à l'origine de rompre avec la relation binaire « enseignant/enseigné » et surtout de prendre conscience que l'enseignement repose sur la gestion d'un système relationnel complexe (par ailleurs fortement dépendant de paramètres sociaux).

Pour Jean Houssaye[244], tout repose sur les relations privilégiées entre partenaires deux à deux, ce qui conduit à envisager trois processus : « enseigner », qui privilégie l'axe professeur-savoir, « former », qui privilégie l'axe professeur-élèves, « apprendre », qui privilégie l'axe élèves-savoir.

- *La relation enseignant/savoir (processus : enseigner)*

— invite d'abord à se soucier du niveau et de la réceptivité de ses élèves afin de sélectionner des axes de réflexion en rapport avec leurs aptitudes. En AP, les programmes ne

[243] *La transposition didactique, op. cit.,* p. 12.
[244] J. Houssaye, *Le triangle pédagogique,* Berne, P. Lang, 1988, ainsi que *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui,* Paris, ESF, 1993, p. 15-24.

définissent que de grands secteurs d'étude ; c'est dire si la double opération de décontextualisation (partant du milieu universitaire ou culturel) et de recontextualisation (vers un milieu scolaire spécifique) est particulièrement importante.

— invite à élucider les paramètres personnels qui déterminent le choix des sujets ainsi que des œuvres artistiques d'accompagnement. Se limite-t-on aux références historiquement établies ou modifie-t-on la nature de ses priorités en fonction de l'actualité artistique ?

— invite à considérer le corpus savant non comme un réservoir de contenus répertoriés à faire apprendre mais comme « caisse de résonance » des questions nées de l'effectuation, les compétences étant d'abord construites sur la situation de pratique, elle-même source d'enseignement.

— invite à se préoccuper de la manière dont cohabitent le plasticien et l'enseignant : ainsi des prédilections esthétiques et plastiques du formateur qui ne manquent pas d'orienter l'esprit de son enseignement.

- *La relation enseignant/élève (processus : former)*

— invite à s'interroger sur le contexte, autrement dit sur l'ensemble des données personnelles, sociales, institutionnelles, culturelles voire communautaires qui peuvent influer sur le processus d'apprentissage ;

— invite donc à s'interroger sur le degré d'éducabilité de l'élève, sur sa compréhension, sur la maturité de ses capacités opératoires ;

— invite à tenir compte des envies, à susciter le désir, à mettre en confiance, encourager ;

— invite à se souvenir que l'enseignement n'est pas seulement transmission mais aussi relation humaine. La mise en place d'un climat adéquat, sorte de contrat didactique où les partenaires tempèrent leurs pouvoirs respectifs et harmonisent leurs systèmes de représentations[245], est d'autant plus primordiale en AP que non seulement, comme ailleurs, l'activité d'*apprentissage* en dépend mais également tout ce qui contribue à permettre aux facultés sensibles et créatrices de s'épanouir activement dans un cadre scolaire loin d'être conçu à cette fin.

- *La relation élève/savoir (processus : apprendre)*

— invite à tenir compte de l'hétérogénéité des sujets apprenants, à constituer éventuellement des groupes de besoin, à gérer l'évaluation sur un mode semi-différencié ;

— invite bien entendu à s'interroger sur la manière dont l'élève pourra s'approprier le savoir au sens large. Est ici désignée l'opposition entre les méthodes traditionnelles centrées sur l'exercice et les méthodes actives centrées sur l'élève, celles où l'élève se construit par l'expérience.

Hormis quelques apprentissages rudimentaires (qui relèvent surtout de l'information ou du conseil), la pratique-critique et la perspective d'accès à l'autonomie indiquent clairement la voie adoptée par l'enseignement des AP : privilégier la méthodologie de l'apprentissage par rapport à la méthodologie de l'enseignement, ce qui ne peut manquer d'enrayer la présentation du « savoir » comme troisième « pôle ». Si la recherche didactique associe le « comment enseigner » au « comment apprend-on », on ne peut oublier qu'en AP plus qu'ailleurs on n'apprend pas en engrangeant du « savoir » objectivé. Se former en AP, c'est découvrir par le

[245] Lire M. Postic, *La relation éducative, op. cit.* ainsi que M. Gilly, *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations,* Paris, PUF, 1980.

moyen d'aventures diversifiées, c'est vivre et ressentir des effets dont l'expérience empirique pourra alimenter la compréhension des œuvres ou la démarche de création. En AP, le savoir est expérience et compréhension ; il est (re)construit[246].

L'image du triangle est dangereuse car elle perpétue l'image traditionnelle des contenus à transmettre. Ici encore, sur un point de détail terminologique, les AP nourrissent une didactique-critique, introduisent une brèche dans le schéma général. Comme il a déjà été dit, au-delà des activités instrumentales élémentaires, il s'agit moins en AP de *résoudre* des problèmes en exploitant le savoir engrangé que de *comprendre* qu'il y a problème dans certaines situations d'expression et *pourquoi* il y a problème.

La préoccupation essentielle doit être de trouver, pour une situation déterminée (pour chaque séance, voire chaque phase), le meilleur équilibre, selon que les élèves sont nombreux ou non, la salle spacieuse ou non, le matériel abondant ou non ; selon les caractéristiques culturelles du milieu social ; selon, côté élèves, qu'ils sont actifs, motivés, indépendants ou non ; selon, côté professeur, qu'il se sent apte ou non à conduire une situation éclatée aux préoccupations différenciées. Toute situation didactique doit se penser dans la « solidarité fonctionnelle »[247] de quatre variables : *la matière, l'élève, le professeur et l'environnement physique et social.*

Comme le souligne Viviane de Landsheere[248], il n'y a donc pas d'un côté l'enseignement traditionnel, magistral, collectif, autoritaire, stérile et périmé, de l'autre l'enseignement moderne, novateur, ouvert, progressif, libéral, actif, celui qui assure la voie du succès. Il n'existe pas de méthode parfaite et les études chiffrées ne montrent pas nettement ni le désaveu des premières ni l'excellence du résultat des secondes.

C'est donc sur ces réflexions préliminaires que doit se fonder l'élaboration didactique de l'enseignant, c'est-à-dire l'ensemble du travail destiné à construire et faire fonctionner une séquence d'apprentissage.

La « séance » renvoie au temps administratif ; la « séquence » se rapporte au temps didactique. La séquence est une unité d'un ensemble plus vaste nommé après Dewey *« curriculum ».* La théorie moderne du curriculum est formulée en 1950 par Tyler, c'est, selon V. de Landsheere[249], « un ensemble intégré d'activités poursuivant des fins éducatives ou formatives ». Construire un curriculum, c'est se demander :

— *quels objectifs atteindre (quels besoins, quelles compétences et suivant quelle logique) ?*

— *quelles expériences éducatives pour y parvenir ?*

— *comment savoir si les objectifs ont été atteints et comment garder trace des acquis ?*

Chaque étape du processus didactique est le lieu de choix spécifiques que nous allons examiner maintenant.

LA DEFINITION D'UNE INTENTION

[246] Quant aux processus « constructivistes » et « socio-constructivistes », on consultera J.-P. Astolfi, *L'école pour apprendre,* Paris, ESF, 1992, p. 123 sq.
[247] P. Jonnaert, *Les didactiques. Similitudes et spécificités,* Bruxelles, Plantyn, 1991, p. 23 ainsi que *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck, 2002.
[248] *L'éducation et la formation, op. cit.,* p. 122-130.
[249] *Ibid.,* p. 89-97.

Faire le bon choix consiste à cibler une question bien située dans un curriculum, porteuse de la discipline, adaptée à l'intérêt des élèves.

Définir une intention implique de connaître quelle est la situation de départ. De Corte[250] entend par là « l'ensemble des données personnelles, sociales, scolaires et situationnelles » qui interfèrent avec les objectifs didactiques. Cette situation est connue du professeur en poste qui, en AP, suit ses élèves durant plusieurs années ; elle inquiète en revanche et à juste titre l'enseignant nouvellement nommé qui, du fait de l'exceptionnelle hétérogénéité des parcours en AP, a des difficultés à connaître « où en sont ses élèves », leur degré d'autonomie et donc les points d'appui dont pourra bénéficier la future séquence d'apprentissage.

> Si l'on prend comme objectif de formation la notion d'expressivité graphique, le savoir technique initial correspond à la faculté d'utiliser un instrument (crayon ou feutre, par ex.) au maximum de ses potentialités : varier les gestes, les graphismes, réaliser aplats ou dégradés, appuyer différemment sur la mine...
>
> L'intention, pour une classe de 6e, sera de faire découvrir l'étendue des possibilités par une approche divergente. En 5e, on pourra tester la capacité de transfert en demandant d'introduire de la « bagarre » dans une vignette incomplète de BD.
>
> L'intention visant en 3e l'accès à l'autonomie expressive, les diverses opérations mentales y conduisant seront sollicitées au moyen d'un objectif de substitution très ouvert. Des propositions incitatives bipolaires du type *« Vittel... pas Vittel »* ou *« Mars... et ça repart »* (en référence à la publicité télévisée), sollicitent l'initiative graphique, stimulent la créativité et l'humour, permettent d'accéder aux écritures contrastées de Rembrandt, Delacroix, Rodin, Degottex ... Reiser, Deligne ou Coco.

L'ORGANISATION D'UNE SEQUENCE SERVIE PAR UN DISPOSITIF

Dans les notes définissant les épreuves didactiques des concours de recrutement en AP[251], le « dispositif » est présenté comme « l'ensemble des éléments concourant à la situation d'apprentissage : espace, temps, matériaux, instruments, références, types d'interventions, modalités d'évaluation ».

V. de Landsheere énonce les questions qui devraient toujours être posées avant d'engager une situation éducative[252] :

— L'élève sera-t-il mis en situation de s'investir activement dans la tâche d'apprentissage ?
— L'élève construit-il la connaissance en agissant ?
— Y a-t-il va-et-vient entre la pensée et l'action ?
— L'élève est-il réellement interpellé par les problèmes et en recherche-t-il la solution avec ses propres moyens ?
— L'objectif principal à atteindre apparaît-il clairement ? (*NB :* dans le cas d'une situation-problème en AP, il peut être sous-jacent derrière un objectif de substitution.)
— Y a-t-il cohérence entre l'objectif particulier et le projet éducatif général ?

Nous ajouterons des contraintes plus spécifiques liées à la discipline :

— Y a-t-il dans la situation de pratique une ouverture créative sollicitant l'imaginaire de l'élève ?
— Les modalités d'articulation avec les questions du champ de l'art sont-elles bien envisagées ?

Il s'agit pour les AP d'anticiper des opérations et non de programmer des activités. En

[250] *Les fondements de l'action didactique, op. cit.,* p. 84.
[251] Agrégation interne d'AP, épreuve didactique, note complémentaire du 24 janvier 1989, *BO,* n° 5 du 2 février 1989.
[252] *L'éducation et la formation, op. cit.,* p. 121.

AP, ce n'est plus « faire faire » après avoir montré mais ouvrir à la compréhension d'un problème. Ici intervient le rôle déterminant de l'incitation, motivante et énigmatique qui lance la recherche plastique vers l'aventure.

> Plus qu'une introduction discursive à une notion nouvelle, c'est une « incitation » à voir, percevoir, revoir, apercevoir, entrevoir, mise en scène par un dispositif qui doit être proposée à la classe sans commentaire explicatif. L'incitation se distingue de l'exposé verbal introductif en ce que, d'abord, elle donne ou appelle à voir, d'autre part, elle ne peut se confondre avec un simple appel à la pratique puisqu'elle se veut figure d'une question du champ artistique[253].

Si l'élève rencontre la question par l'effectuation, reste à connaître la part active de recherche de cet élève dans le scénario en regard des interventions du professeur. L'indicateur, dans le schéma prévisionnel, reste la conscience de l'activité-élève (activité mentale) et l'estimation de la part d'initiative qui lui est dévolue dans la construction de ses connaissances nouvelles.

Concrètement, construire une séquence en AP, c'est, pour un objectif, décider :

— *du lieu et de la durée de l'expérience ;*

— *du groupement des élèves ;*

— *d'une méthode d'enseignement/apprentissage conduite jusqu'à l'évaluation ;*

— *de la nature de l'incitation, du matériel et des matériaux impliqués;*

— *des références documentaires et des activités de recherche ;*

— *d'une mise en relation avec le champ artistique ;*

— *de la capitalisation des acquis et du contrôle des apprentissages et des résurgences.*

Sur ces bases s'élabore la *fiche de cours* entendue comme une planification souple qui devra s'adapter aux réalités du terrain. Loin de s'apparenter à une obligation linéaire (1, proposition - 2 , effectuation - 3, verbalisation - 4, évaluation - 5, références culturelles), son organisation se doit d'abord de viser au mieux les apprentissages espérés. Anticipation des possibles, à l'image de l'esquisse de l'artiste, elle ne peut être, en AP, que *l'amorce ou* ***l'hypothèse d'une trajectoire vers l'inconnu.***

LA GESTION DE LA SEQUENCE

Après s'être déterminé pour une question du champ artistique, il s'agit de construire une *situation de pratique* de telle sorte que les élèves soient confrontés à cette question durant leur effectuation. Le *dispositif* élaboré par l'enseignant n'est ni un blanc-seing (créativité), ni une tâche (exercice), ni une thématique (communication) mais une élaboration savante qui oblige l'élève à affronter un « problème » et « sollicite des comportements » (instructions officielles).

La gestion du dispositif peut se prévoir dans les grandes lignes, en particulier pour ce qui concerne ses points d'articulation, lieux de pause propices à la réflexion collective. Le professeur d'AP doit être apte à repérer dans l'action ces moments où l'enseignable peut être dégagé ; il doit alors tout mettre en œuvre pour favoriser la ***métacognition****,* c'est-à-dire

[253] *Situations d'enseignement en AP en classe de 3e, op. cit.,* p. 22. ;

l'identification des processus réflexifs qui ont permis aux élèves de traiter la question posée. La conscience métacognitive est essentielle car elle témoigne que les élèves ont prise sur leurs propres opérations mentales et, de la sorte, progressent en direction de l'autonomie.

Il faut redire ici que l'anticipation des gestes professionnels ne peut être qu'approximative en AP puisque, si l'on accepte le principe que le dispositif engagé est un dispositif ouvert non canalisé par l'enseignant, ce dernier n'a pas, par définition, idée de ce qui adviendra. Il faut donc savoir *improviser*, savoir bâtir sur l'événement.

Plus largement, toute programmation doit rester respectueuse et à l'écoute de l'autre. On doit prendre garde à ce que l'imaginaire censé être inhérent à toute expression plastique ne soit pas recouvert par l'imaginaire fictif induit par le sujet du professeur ou encore redressé par les interventions dirigistes de l'enseignant durant l'effectuation.

La séquence didactique ne peut s'achever sans bilan de l'expérience vécue. Il s'agit de la mise en commun des réflexions, de la comparaison des démarches et des productions. En AP, cette verbalisation finale est un lieu privilégié d'apprentissage : reformulation, justification, réexamen, tentatives d'interprétation des effets de sens, référence au champ. Les élèves s'expriment puis le groupe dégage la synthèse de ce qui peut donner lieu à enseignement.

Le travail didactique s'attache à organiser au mieux ce qui va permettre l'appropriation des expériences : temps d'auto-évaluation, groupes de préévaluation, recherche de références artistiques en rapport avec le travail, écriture des attentes au tableau, dispositif scénique d'accrochage ou de déploiement des réalisations plastiques (parfois aujourd'hui par vidéoprojection), balayage des productions à la recherche des indicateurs marquants.

Au moment de l'évaluation, le travail consiste à soutenir l'intérêt par un rythme enjoué et à tirer fruit des analyses comparatives. Est requise ici une très forte compétence d'animateur, l'évaluation pouvant, selon les cas, verser dans l'insupportable ennui (l'indifférence ou le chahut) ou bien être un moment de plaisir et conduire aux débats les plus riches et les plus vifs. Nous y consacrerons un long chapitre.

Reste enfin à capitaliser les acquis puis à garder trace des expériences parcourues : nous évoquerons la perspective offerte par le portfolio numérique.

2. OPTIONS PÉDAGOGIQUES ET DISPOSITIFS DIDACTIQUES

En préalable au choix d'une stratégie, il convient de situer le contexte institutionnel. Au niveau du secondaire, le professeur d'AP peut livrer son enseignement dans le cadre de quatre situations différentes :

— enseigner dans le cadre d'un cours conventionnel ;

— enseigner dans le contexte pédagogique spécifique de la mise en autonomie ;

— enseigner au musée ou à l'exposition ;

— enseigner dans le cadre de l'atelier ou d'un projet d'action éducative à thématique pluridisciplinaire.

Chaque situation donne lieu à un dosage spécifique des moyens du travail didactique[254]. Ainsi, pour ce qui est du dispositif général, il est fondé en cours usuel sur une incitation émanant du professeur et induisant une mise en pratique qui servira de support à l'oral didactique. En situation d'autonomie, le libre choix de l'élève prend corps dans un projet personnel (entendu comme orientation vers une question et non vers un objet à réaliser). L'atelier optionnel est fédéré autour d'un type d'activité allant de l'artisanat à l'expression problématisée, parfois par groupes ; ce doit être un espace ouvert à la réflexion et pas seulement destiné à faire œuvre. Au musée, l'analyse graphique accompagne l'investigation et sert généralement un prolongement vers la pratique.

Pour ce qui est de l'activité des élèves, il y a en cours usuel homogénéité de rythme et de pratique conduisant (au collège français) à des réalisations modestes mais diversifiées. En autonomie, l'activité est éclatée et donne lieu parfois à des réalisations insolites. Elle est ouverte en atelier, conduisant à des réalisations ambitieuses où l'artistique peut être soulevé dans de bonnes conditions. Au musée, l'activité de recherche est individuelle ou par petits groupes.

L'intervention de l'enseignant en cours usuel associe suivi individuel et émergence collective des savoirs par verbalisation ; l'oral émane principalement du maître. En autonomie, le professeur est à l'écoute des besoins des élèves, il intervient pour aider à structurer le travail et la réflexion, pour encourager. En atelier, l'échange est aussi majoritairement individualisé, incluant une part non verbale importante, il est orienté vers la pratique et le succès de la réalisation. Au musée, l'enseignant s'efforce de faire dégager les points forts des observations et fonde son intervention sur l'articulation avec le prolongement plastique ou les entrées de l'histoire des arts.

En regard du cours usuel, l'atelier optionnel mérite qu'on s'y arrête car – hors de toute connotation artisanale – c'est une structure particulièrement intéressante qui remporte un grand succès même s'il repose en partie sur le militantisme des enseignants, sur un partenariat parfois fictif ou des plages horaires peu commodes.

L'atelier propose un autre cadre et d'autres rapports utilisés « autrement que pour faire un cours », il est un lieu de convivialité, il suppose l'engagement volontaire, autorise toutes sortes d'approfondissements, donne l'occasion de se confronter au regard du monde artistique, voire de développer une posture de type artistique.

On doit toutefois différencier l'esprit des premiers « ateliers » (1983), lieux (en principe) d'une pratique-critique en homologie avec la démarche artistique, telle que nous l'avons définie, complémentaire des enseignements existants... d'avec diverses « autres » tentatives, instaurées puis supprimées au gré des réformes, atomisées en de multiples secteurs d'*activités* de loisir et dont le risque est de se cantonner à des opérations productivistes aux dépens de la transversalité visée dans les premiers par l'approche du sens artistique : seule la volonté du professeur d'AP (pour ce qui relève du secteur qui nous occupe) peut donner corps à ce qui peut n'être qu'un stérile libre-service illusoirement culturel : en AP, on expérimente et de ce qui a été vécu on tire expérience (une leçon).

[254] Se reporter au rapport de recherche INRP (3e), *op. cit.,* chap. 1 et 5.

L'élaboration d'une méthode d'enseignement dépend d'un premier choix, celui du contexte pédagogique. Le *paidagôgos* était dans la Grèce antique l'esclave qui veillait sur l'enfant et son éducation (Παιδί = enfant ; Παιδαγωγική = pédagogie).

Comment donc emmener tels élèves vers la compréhension des AP est la première des questions. Il n'y a pas d'AP (tels qu'ils sont entendus aujourd'hui) sans l'installation d'un climat favorable. Le professeur doit solliciter l'adhésion, dénouer les blocages sans fausser les trajectoires, il doit faire combiner affectivité et réflexivité, ce qui implique une forte intrication des fonctions pédagogiques et didactiques.

> Dans une discipline où le rapport au savoir passe par l'expression des sensations, par la capacité à ressentir des émotions, passe par le plaisir et par le corps, la confrontation de l'élève à tout un pan du savoir passe par des apprentissages relevant du relationnel[255].

L'option pédagogique engage le relationnel suivant deux points de vue :

La relation du maître à l'élève (gestion du groupe) peut être :

- collective ;
- plus ou moins différenciée ou sectorisée (ciblage de l'aide, mise en groupes d'affinités ou d'intérêt pour un sujet) ;
- interactive par groupes ;
- individualisée dans une pédagogie de projet.

La relation de l'élève au savoir (gestion des apprentissages) peut être :

- imposée ;
- négociée en fonction des prédilections des élèves ;
- différenciée (ici aussi) quant au niveau (en fonction des aptitudes des élèves) ;
- semi-guidée dans l'approche ouverte d'un fait artistique ;
- autogérée par le libre choix des élèves (autonomie).

Dans un cours d'AP actualisé, l'imposition est largement atténuée par l'ouverture des propositions. En autonomie ou en atelier, la relation au savoir est négociée et les rapports individualisés. L'exposition offre souvent le cadre à une pédagogie de groupe semi-guidée. Le choix du contexte pédagogique, comme on le voit, consiste principalement à décider de la place du « curseur » de la relation éducative : à l'une des extrémités les pédagogies magistro-centrées, impositives, collectives, à l'autre les pédagogies ouvertes, le respect des besoins individualisés de l'élève et sa responsabilisation.

La didactique, quant à elle (contenus et méthodes), est l'étude des procédures d'accès à ces apprentissages (Διδάσκω = enseigner ; Διδακτικόσ = didactique). Comment apprend-on en AP ? Le cours d'AP est fondé sur la pratique entendue comme manifestation laissant une trace matérielle observable. Les recherches INRP ont montré qu'en CM2 comme en 6e, les deux tiers d'une séance d'AP sont des temps d'effectuation ; ajoutons que le pourcentage décroît à peine au niveau des grandes classes.

La pratique se met en place en réponse à la proposition de l'enseignant qui compose généralement une énigme à résoudre impliquant une réflexion sur les moyens matériels que l'élève peut mettre en œuvre à cet effet.

Claude Lévi-Strauss présente l'artiste comme un « savant », celui qui possède effectivement savoir et savoir-faire, celui qui connaît les exigences du travail, mais aussi comme un « bricoleur »,

[255] Rapport de recherche INRP (CM2/6e), *op.cit.,* p. 248.

celui qui tâtonne et joue de la rencontre et de l'assemblage[256].

Le *faire* est confrontation à, mise en « œuvre » de l'envergure du problème posé. Le *fait* apparaît quant à lui comme trace manifeste du questionnement ainsi que comme attestation de la compréhension (plutôt que de la résolution du problème). En principe : faire, constater, nommer, par appel de l'expérience individuelle et recul métacognitif sur les démarches entreprises. Dans cette opération est cultivée la posture critique, « l'élève s'engage ainsi dans un jeu de rebondissements action-réception d'ordre non verbal comparable à la posture de l'artiste plasticien »[257].

Alors que le schéma didactique traditionnel se présente en général sous la forme : introduction et exposition du professeur / mise en place d'une tâche d'application ou de contrôle / évaluation / passage à la question suivante, le schéma en AP est *inversé*. Il est fondé sur une incitation qui déclenche un éventail de démarches exploratoires singulières desquelles est tirée matière à réflexion et donc à enseignement. L'élève est acteur de sa formation.

L'élève doit se sentir impliqué, sinon il reste l'exécutant d'un objet auquel il ne donne pas sens. Toutefois, il n'y a ni dogme ni bonne méthode en AP dès lors que le rapport à la dimension culturelle sous-tend la proposition du professeur : *en didactique, la bonne méthode est celle qui est la mieux adaptée aux circonstances.*

Rester prisonnier d'un modèle didactique serait la pire des choses. Il faut varier les situations d'apprentissage en fonction de ce qui est visé. En AP, il n'est pas possible de se référer à un modèle cognitiviste sans laisser ouverte la soupape de l'imaginaire et du sensible ; inversement, plus l'ouverture est grande, moins le contrôle est aisé et plus on risque la dérive ou l'errance radicale. En d'autres termes, tout projet didactique en AP risque de souffrir de plusieurs dérives :

— dérive pragmatiste (limitée à une production) ;
— dérive didactique (interventionniste, formaliste, sans place accordée à l'élève sujet) ;
— dérive expérimentaliste (où l'élève cherche en vain et attend la solution du maître) ;
— dérive ludique (épanouissante mais sans contenu).

Il convient donc d'éviter tous les dysfonctionnements dus à un système mal équilibré :

— un système excessivement centré sur le maître démiurge (magistro-centrisme) conduit à l'asservissement et à la fausse inculcation. En AP, les productions seront la vitrine de la pensée de l'enseignant, sorte de matérialisation par élève interposé ;

— un système centré sur le savoir (matiéro-centrisme) est inféodé à un programme. En AP, il se manifestera par la succession d'exercices d'application et le refus du hasard comme moteur de la création, la crainte de toute dérive ;

— un système centré sur l'élève (puéro-centrisme) peut conduire à l'errance ou au refus de toute évaluation, notamment en AP où il peut être facile de dire que « tout est bon ». Il convient néanmoins de tenir compte des impératifs sensibles et psychologiques liés à l'acte instaurateur.

Une méthode d'enseignement réunit (et décrit) un ensemble de procédures organisant les conditions permettant à l'élève d'être placé favorablement en situation d'apprendre.

Pour Mialaret[258], si l'inventaire complet des méthodes n'a pas encore été fait, on peut

[256] C. Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962, p. 27.
[257] Rapport de recherche INRP (3e), *op. cit*., p. 66.
[258] *Pédagogie générale, op. cit.,* p. 225-229.

toutefois les classer à partir de plusieurs critères :

— se fondant sur les finalités de l'éducation, on opposera méthodes traditionnelles et méthodes inspirées de l'Éducation nouvelle ;

— se fondant sur l'enseignant, on opposera méthodes directives et non directives ;

— se fondant sur l'élève, on pourra classer en fonction de la gestion du groupe ou l'on pourra opposer tâche d'assimilation et travail de recherche.

Globalement, le chercheur oppose les méthodes synthétiques (fondées sur l'affirmation du savoir) aux méthodes analytico-synthétiques (partant de l'expérience de l'élève). Not[259], de son côté, distingue les méthodes d'*hétérostructuration,* centrées sur le maître, et les méthodes d'*autostructuration,* centrées sur l'activité de l'élève.

Comment décrire les méthodes utilisées par les professeurs d'AP ? Nous allons tenter de faire le point étant entendu que les présentations qui suivent ont seulement pour objet de chercher à clarifier les modes de fonctionnement les plus courants en AP : *la pire des choses serait qu'elles contribuent à installer sur le terrain des dispositifs didactiques stéréotypés*.

LES DISPOSITIFS AFFIRMATIFS OU EXPOSITIFS

Ici, le mode est impositif et collectif ; c'est celui de la transmission *a priori* de contenus. V. de Landsheere parle d'enseignement « magistral affirmatif », d'autres de méthode affirmative, De Corte de méthode « expositive magistrocentrique » ou de transmission d'information. Dans toutes les disciplines, elles ont toujours représenté la forme la plus traditionnelle d'enseignement, celle où l'élève apprend, restitue, au mieux applique par transfert à des situations nouvelles ; le principe en est synthétique. La leçon est un condensé de savoir préparé par le maître qui, à cet égard, gagne en efficacité ; mais on sait ce qu'il reste, le plus souvent, de l'apprentissage imposé.

L'exercice d'application permet de vérifier l'assimilation par inculcation. Il est unidirectionnel, orienté vers la recherche de la bonne réponse, ce qui n'exclut pas une part de liberté dans l'imaginaire servant de support (rappelons qu'une enquête réalisée en 1982 avait fait apparaître qu'à cette époque une majorité de professeurs d'AP de collège imposait encore à la fois le "thème" – la mer, la foule... – et la "technique" à servir – contraste, cadrage, medium... – comme on disait alors)[260]. Cet exercice peut être assorti de tâches de reconnaissance ou de recherche d'une documentation iconique.

> Exemple 1. Leçon sur les différents types de contrastes, puis utilisation dans l'illustration d'un thème : « la foule », avec consigne d'introduire le plus de variété possible. L'élève écrira au dos les types de contrastes dont il a fait usage.
>
> Exemple 2. Observer et nommer les mouvements de caméra dans tel ou tel extrait vidéo, puis « les utiliser pour faire découvrir votre chambre à coucher » :
>
> — soit en filmant directement ;
>
> — soit en esquissant sur papier les différents plans de la séquence envisagée.

Remarque. Si cela ne correspond plus aux orientations actuelles de l'enseignement des AP en France, l'injection directe peut parfois procurer un gain de temps considérable. En

[259] L. Not, *Les pédagogies de la connaissance,* Toulouse, Privat, 1979, p. 14.
[260] B.-A. Gaillot, *Évaluer en arts plastiques, op. cit.,* p. 28.

outre, la méthode perd son caractère coercitif si elle se teinte de pluralisme. Ainsi, un cours sur « la » perspective gagnera à étudier comparativement diverses traductions bidimensionnelles de l'espace, un cours d'anatomie pourra induire dessin, croquis sur le vif, étude de la représentation du corps dans l'art et conduire à un positionnement de l'élève (de lycée) quant à son propre usage du corps dans une production plastique personnelle.

Il ne faut pas confondre l'exercice d'inculcation prolongeant une leçon préalable[261] (par exemple sur le rythme) et l'imposition dictée d'un travail qui reste par ailleurs ouvert à l'exploration et au questionnement.

> Prenons un exemple radical voire caricatural :
>
> Le thème de travail *imposé* par le professeur d'AP sera *« l'évocation de la Révolution française ».* Le sujet *imposé* sera plus précisément orienté vers les costumes de la Révolution. Le format *imposé* sera le mural (1 m × 4 m), les matériaux *fournis* seront papier kraft et acrylique industrielle (dominante *imposée :* bleu-blanc-rouge), le mode de réalisation sera *imposé* par groupes de 5 élèves. Le contenu didactique sous-jacent sera *imposé* également (le rythme) et étudié préalablement avec les élèves par recherche de ses modalités (alternance, répétition...). Documents *fournis* aux élèves : planches en couleurs des costumes de l'époque.
>
> Pourtant, cette situation impositive totalement encadrée laisse encore place à l'imaginaire (dans la manière de représenter les personnages), à l'humour voire au délire (dans la mise en scène), à la projection psychologique individuelle (par le degré d'affectivité dont les personnages seront porteurs), au sensible et au sensuel (par l'expérience gestuelle et tactile de l'effectuation picturale), elle peut solliciter par ailleurs non la répétition scolaire (certes, il faudra « rythmer » et restituer les apprentissages préalables) mais l'initiative (le rythme peut être le produit d'une infinité de situations ; il faudra gérer le rapport au fond...) voire la création la plus authentique si le professeur place explicitement son attente au niveau de la singularité des réponses. Reste alors ce qu'il en sera exploité au-delà de la production.

Nombreux sont les artistes comme Gérard Garouste qui ont dit que plus la règle était drastique, plus leurs facultés de création se trouvaient sollicitées. Les démarches conceptuelles sont de même sorte généralement fondées sur l'application d'une procédure fermée. De fait, tout dépend, on l'aura compris, du niveau auquel l'enseignant situe l'enjeu du travail proposé : soit il vise la pertinence visuelle et l'on en reste à un exercice d'inculcation ; soit il vise ***au-delà de cette pratique*** (celle-ci devenant alors support de réflexion) et notre proposition de rythmer peut alors donner l'occasion de débattre de la récurrence des thèmes dans l'histoire de l'art et de leur appropriation par les artistes ou de l'opportunité de se dégager du mode narratif si souvent décrié.

VARIANTE CONSTRUITE SUR LE MODE INTERROGATIF

Le savoir n'est pas délivré *a priori* de manière directe mais dégagé d'une démonstration, d'une réflexion commune, d'une analyse individuelle ou collective où la guidance du maître opère une incidence variable. Celui-ci questionne. On peut faire remonter la méthode à la *maïeutique* de Socrate à condition que ce ne soit ni une affirmation déguisée ni une devinette mais une sollicitation à analyser ce qui est en question.

L'expression « méthode intuitive » est utilisée par V. de Landsheere et De Corte pour qualifier ce type de dispositif. Quoique ces deux auteurs fassent une part spéciale au

[261] Les instructions de 1985 pour le collège précisaient déjà que « la pratique n'est pas l'illustration ou la simple application des apports théoriques ».

« questionnement » ou au « dialogue », nous considérerons avec le second que ce dispositif n'est guère qu'une « variante de la méthode magistrale »[262].

Effectivement, l'apport notionnel est ici encore initial (il précède l'effectuation plastique) mais sont toutefois sollicitées curiosité et perspicacité : l'ancrage des acquisitions est accru par la mise en place d'une véritable activité de recherche.

> Exemples : comparez *L'enlèvement des Sabines* (Rubens, 1635 ; Poussin, 1637) et *Les Sabines* de David 1799. Le sujet de recherche sera alors *« la ruée ».* L'incitation inventée pour des élèves de 6e et racontée par le professeur placera la scène « dans un immense aquarium où virevoltent de multiples poissons tous plus voraces les uns que les autres. Soudain, un fragment de pain tombe à l'eau... »
>
> Plutôt que de dégager magistralement d'une œuvre du Bernin les caractéristiques du Baroque, on peut inviter les élèves de lycée à comparer *Le chancelier Séguier* (1655) de Le Brun au *Triomphe de l'Église* (~ 1610) de Rubens, ou à proposer des définitions à l'aide de livres, distribuer des extraits de Wölfflin[263] ou Tapié[264] afin de préparer l'analyse d'œuvres (reconnaissance et reformulation). L'enquête peut démarrer au musée ou comparer deux catalogues *« Baroques 81 »* à l'ARC à Paris et *« L'envers du décor »* en 1999 à Villeneuve d'Ascq ou en 2024 un extrait de la cérémonie d'ouverture des JO de Paris par Thomas Joly. Fort de ces observations, on préférera à l'exercice « donnez votre vision du baroque » une proposition implicitement plus questionnante comme « la gourmandise » ou bien « techno-parade ».

Compte tenu de l'insistance des instructions officielles françaises en direction de la culture artistique (insistance essentielle), les dispositifs didactiques fondés sur l'examen d'œuvres artistiques (ou de simples images) sont fréquents. Cette part collective ne doit pas modéliser mais au contraire stimuler une pratique exploratoire personnalisée.

> Ainsi, pourra-t-on aborder l'étude du corps en mouvement par l'examen de photos de danse, du *Printemps* de Botticelli (Florence, Offices, ~ 1478), de *L'enlèvement des filles de Leucippe* par Rubens (Munich, Pinacothèque, 1617), des sculptures de Degas (et des lièvres de Flanagan !), des dessins de Rodin, des différentes Danses de Matisse ainsi que l'immense découpage de *La piscine* (aujourd'hui au MOMA de New York, ornant en 1952 l'hôtel Régina à Nice), le relevé des lignes et arabesques directrices s'effectuant directement au gros pinceau sur papier kraft en vue d'une exploitation ultérieure.
>
> Ensuite, des élèves (6e/5e) mimeront quelques attitudes puis on distribuera des matériaux : carton, brindilles, fil de fer, exclusivement. Proposition en volume : montrer côte à côte « grosse fatigue » et « grosse colère ».
>
> L'analyse successive de trois œuvres : Manet, *Portrait d'Émile Zola* (Paris, Musée d'Orsay, 1868), Van Gogh, *Le père Tanguy* (Paris, Musée Rodin, 1887), Erro, *The Background of Pollock* (Paris, MNAM, 1966-1967), conduit à dégager des notions telles que : rapport forme/fond, structure déductive, accumulation, prolifération, citation.
>
> Elle permet d'amorcer un travail sur : l'organisation d'un espace fragmentaire ; la notion d'intégration (collège) ; le thème de « hommage et autobiographie », s'agissant pour chacun de donner idée dans une libre configuration de son cheminement personnel en tant que plasticien (lycée).

Afin d'éviter l'occurrence magistrale dénoncée par De Corte, si une réflexion *a priori* peut aider l'élève à dépasser les réponses convenues, elle ne doit pas déflorer les questionnements situés en filigrane.

Au cours des années 70 en France, le souci de favoriser le questionnement par une pratique exploratoire conduisit à l'avènement progressif d'un autre mode didactique dit « enseignement en proposition ». Dans cette configuration, les élèves sont placés immédiatement en situation d'œuvrer et l'enseignement est dégagé *a posteriori* des questions nées de l'effectuation. Nous allons tenter d'en détailler quelques variantes en soulignant que la terminologie utilisée ici n'engage que nous.

---

[262] *Les fondements de l'action didactique, op. cit.,* p. 149.
[263] H. Wölfflin, *Principes fondamentaux de l'histoire de l'art,* Paris, Plon, 1929.
[264] V.-L. Tapié, *Baroque et classicisme,* Paris, Plon, 1957.

C'est le schéma le plus général fondé sur la mise en place d'un *problème.* Il s'agit toutefois d'une « proposition » induisant l'idée d'une *tâche ouverte*[265] et non plus d'un « sujet » supposant la recherche de solutions attendues. V. de Landsheere parle de l'apprentissage par « résolution » de problèmes en surmontant un obstacle, De Corte évoque l'intérêt de la découverte au moyen de tâches ouvertes (« problème pour lequel il est possible de trouver plusieurs solutions »)[266]. Sous réserve de pluralité des réponses, le principe est proche de la *situation-problème* décrite par Meirieu :

> Situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage, qui constitue le véritable objectif de la situation-problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche[267].

Nous avons, quant à nous, préféré « question » à « problème ». La proposition est impositive (c'est le maître qui construit, met en scène la question) et généralement collective. Pour que la pratique soit le lieu de surgissement d'un questionnement, il faut qu'un obstacle, inclus dans le sujet, oblige l'élève à affronter une difficulté neuve : il y a dans le sujet donné un paramètre qui force à explorer, à réinterroger les routines d'expression, à développer de nouvelles attitudes.

Concrètement, des consignes ouvrent un champ de possibles mais une *contrainte* instaure un obstacle à surmonter. La contrainte peut être verbale (« vous pouvez..., mais il faudra que... ») mais elle peut aussi naître directement de l'outil ou du matériau, du temps accordé (« vous avez 5mn pour… ») les questionnements engendrés devant soulever des enjeux à la fois pratiques (techniques), plastiques (opératoires) et artistiques (esthétiques). Mettre en place une telle situation, c'est faire en sorte que ce soit le dispositif qui « travaille » : ce n'est pas le professeur qui aborde ou impose directement la question ; celle-ci surgit de l'obstacle instauré dans la mise en scène.

Le terme de « contrainte » a pu laisser croire qu'il suffisait d'imposer ou d'interdire pour créer une situation questionnante : c'est faux. La contrainte (lorsqu'elle existe) est, quelle que soit sa nature, le facteur qui, dans un dispositif didactique, conduit vers l'obstacle : *c'est le déclencheur du questionnement que l'on veut susciter.*

Ainsi, ne faut-il pas confondre contrainte et interdiction stérile. Comme on le verra dans les exemples qui suivent, la contrainte peut être explicite ou non, liée à l'expression ou encore à la nature des moyens offerts. Cette dernière configuration semble plus efficace et spécifie mieux l'engagement plasticien.

> Sujet de 5e (entendons ici : « proposition ») : *« la discothèque ».* Contrainte d'expression : vous montrerez la danse, pas les danseurs. Contrainte-matériau : vous utiliserez exclusivement les bandes de carton rigide mises à votre disposition, les ciseaux et la colle.

> Autre sujet : réaliser un *collage* sur un thème ou principe de son choix à partir de pages de magazines. Contrainte : il n'y a pas de support. La contrainte oblige à s'interroger sur les moyens de solidariser le collage (chevauchements, incrustations, tressage, vide, espace-fond...).

---

[265] Pour rappel, la "*tâche*" est la prescription (qui peut être une injonction de restitution ou une ouverture à l'interprétation de chacun) elle induit une activité (démarche + effectuation).

[266] *Les fondements de l'action didactique, op. cit.,* p. 153. Notons que résoudre un problème dans la pluralité n'implique pas automatiquement une problématisation : il fournit seulement la matière.

[267] *Apprendre... oui, mais comment, op. cit.,* p. 186. Voir aussi p. 64 et 165-180 ainsi que : M. Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement,* Paris, ESF, 1992, p. 143-159.

Sujet 5e : « *peindre la sardine la plus rapide du monde* » d'après la référence à un modèle photographique vidéo-projeté. La contrainte implicite réside dans le fait de devoir concilier le réalisme de la sardine et le rendu de l'effet de vitesse qui aura pour conséquence le risque de détruire la forme.

Sujet lycée : *« interférence ».* 1 / Projeter une photo (correctement choisie) dans un espace architectural. 2 / Contrainte : l'image projetée devra entretenir une relation explicite avec les caractéristiques du support ; aucune intervention n'est autorisée mais le corps de l'auteur peut être intégré au dispositif.

Sujet collège : *« la chaussure-autoportrait ».* 1 / Dessinez 5 gros plans de votre chaussure de manière à laisser deviner votre caractère. 2 / Organisez l'ensemble des 5 croquis sur le format 24×32 et renforcez votre intention à la peinture.

Si la consigne no 1 invite à sélectionner, à déformer, à jouer du trait, les consignes no 2 opèrent comme de véritables contraintes qui induisent de nombreux questionnements :

— que veut dire « organiser » ?
— que veut dire « peinture » par rapport à un dessin au trait ?
— comment articuler organisation, peinture et « intention » ?
— comment résoudre la question du format trop étroit par rapport à l'obligation de disposer les 5 croquis dans cette surface ? Cette dernière question oriente notamment vers les notions d'imbrication, chevauchement, recadrage, transgression des limites.

Distribution à chaque élève de 4e d'un ensemble à coller sur un support composé d'une assiette en carton, de couverts et d'un gobelet. Consigne : *« abolissez le volume »* ; contrainte : *« sans écraser les objets ».* (Prolongements F. Varini ou G. Rousse, trompe-l'œil architecturaux, JR au Louvre en 2016).

Sujet de lycée : *« réaliser un polyptyque ».* L'exemple est suffisamment connu pour ne pas donner lieu à développement. La contrainte implicite consiste à concilier le « un » et le « poly », autrement dit continuités et ruptures. Le sujet débouche sur le panorama d'une multitude d'opérations plastiques dont on trouve écho dans l'histoire de l'art.

Sujet : *« recto-verso ».* Cette autre proposition destinée au second cycle porte en implicite la contrainte. Elle peut donner lieu (ou non) à une analyse collective afin d'identifier la problématique. Le degré et le moment d'intervention est à gérer par l'enseignant. Au travers du « tout est possible », l'obstacle à franchir reste le recto-verso. Non qu'une œuvre aura à être travaillée ou regardée sur son recto puis sur son verso (où serait le problème ?) mais que celle-ci devra poser d'abord l'existence même du recto et du verso (est-ce aujourd'hui, dans l'artistique, une distinction opérante ?) et donner tout son sens dans l'entre-deux du va-et-vient.

La didactique générale valorise à juste titre les situations-problèmes. La notion d'obstacle à franchir (c'est-à-dire la posture de dépassement favorisant l'avènement de l'imprévu) met particulièrement en lumière la construction des compétences, c'est l'une des caractéristiques majeures de la démarche artistique : il est donc normal d'en retrouver l'esprit dans le principe du cours dit « en proposition ».

VARIANTES RESOLUTIVES FONDEES SUR UNE MISE EN SITUATION DIRECTE

Nous placerons plus spécialement sous ce label les situations fondées sur une mise en scène appréhendée *ex abrupto*. Il n'y a pas ici d'exposé préliminaire mais confrontation et

réaction à un fait brut (situation matérielle, objet distribué ou rencontre directe avec les œuvres).

La proposition directe est très utilisée en AP à tous niveaux. À l'école, elle s'inscrit dans le prolongement des activités sensori-motrices et de la pédagogie de l'éveil. Au collège, le contact direct avec un objet visuel est souvent plus stimulant qu'une incitation verbale, il place l'élève au cœur des données formelles. Si le principe est fondé sur le traitement par le sujet de ces données perceptives, donc sur le caractère prépondérant de la « situation », remarquons que cela peut servir des orientations didactiques très différentes :

Ainsi, distribuer une *salade* par groupe d'élèves peut servir :

— un exercice technique de fabrication de nuances colorées à la peinture (au moins 20 verts différents à partir des 3 primaires) ;

— un dispositif directif teinté de créativité : dessin d'observation au crayon dont on aura à changer le contexte par l'utilisation d'un hors d'échelle ;

— un dispositif de résolution de problème : par une exécution réalisée au pinceau et à l'encre de Chine noire, donner à voir la salade dans un contexte de mystère ou d'épouvante (espérant par cette contrainte que la salade sera figurée sous un cadrage inhabituel, porteuse d'un éclairage lunaire significatif...), photo ou vidéo également possibles ;

— un dispositif exploratoire en trois dimensions sur le thème « rythme et circularité » qui aurait à tirer parti des propriétés physiques et plastiques de la salade pour développer un propos personnel sur notre société ;

— un dispositif préparant au projet de l'élève en classe de 3^{e} : « c'est quoi ces salades ? » (qui pourrait faire découvrir à l'occasion Anselmo ou les salades animées de Lucariello : *Mon signe est fourrure,* vidéo, 1999, présentée au Frac des Pays de Loire en 2001).

Simple nuance par rapport au précédent dispositif, ce type de situation engage plus directement l'activité de découverte de l'élève : celui-ci observe, extrapole, problématise, expérimente, tire quelque enseignement. Il peut s'agir d'une expérience immédiate dans un contexte particulier (salle mise au noir, distribution de lampes torches et d'appareils à photographier...) ou de la simple mise en contact direct avec un « objet » à forte présence (matériau, objet insolite, œuvre d'art...).

Inviter les élèves à peindre à l'acrylique sur de grands films de polyéthylène transparent est une façon directe d'aborder le *recto-verso.*

Situation directe : *a)* les élèves de 5^{e} sont invités sans explication à écouter le *Boléro* de Ravel ; *b)* ils devront ensuite rendre compte plastiquement de leur audition (le professeur fait l'hypothèse que les élèves auront repéré les notions de *rythme* et d'*accentuation*).

Plutôt qu'imposée, la découverte de l'« art performance » peut surgir plus valablement d'une rencontre directe avec un matériau : drap blanc + consigne courte.

a) distribution de 1 dm^2 de tissu et : *« Appropriez-vous le matériau en rendant visible une de ses propriétés par une action simple (temps : 15 mn). »* Suivi de : *b)* 2 m^2 de tissu par groupe et la même consigne... On peut penser que, du fait du changement de format, la même consigne suscitera cette fois des réponses en 2 et 3 dimensions, mais aussi de type « performance ».

Pour rester dans le textile, chaque élève peut découvrir une serpillière usagée sur sa table. Seule consigne : l'utiliser pour son prochain travail.

Ainsi, la serpillière pourra être utilisée comme *modèle* (travail des ombres, des textures, travail sériel...), *détournée* (vers l'imaginaire, le symbolique, de manière duchampienne...), utilisée comme *matériau* (intégrée...), comme *agent* plastique (par empreinte, par balayage gestuel...), comme *support* (tendu ou souple...), comme objet manipulé dans une *performance* (s'habiller avec, nettoyer le sol d'une galerie supposée), etc.

Gravats. Chaque élève de 6e reçoit un fragment de mur : *« 1 / faites-en autre chose ; 2 / digne d'être exposé et prévoyez-en la présentation ».*

Un matériau : soit une boîte de 33 pièces de carrelage 20 × 20 « offerte » à l'élève qui en proposera l'exploitation la plus intéressante. La recherche individuelle ou par groupes fait apparaître qu'on peut peindre dessus, recouvrir un mur suivant un motif, ponctuer un site, « découper l'espace » comme aurait dit C. Andre...

Quelque visiteur incongru, *la poule* (version rurale) ou *le chien* du professeur (version urbaine !) – réel ou vidéoprojeté – crée un événement fort, propice à s'interroger par le faire sur le « comment saisir », sur ce que veut dire « donner une vision exacte » !

Son propre corps, par exemple : *« La trace de votre corps ; vous partez sur un autre continent et vous voulez laisser en cadeau une trace de vous à vos amis. »* Ces travaux (collège ou lycée) sont fondés sur cette relation immédiate. Ils impliquent une problématisation entière de la part de l'élève et un choix consécutif à une exploration divergente.

Mise à disposition d'un sac de pouzzolane (ou autre). Proposition directe en groupe : *« Vous avez une séance pour donner avec cette matière disponible à volonté l'idée du mouvement (ou de la légèreté, etc.). Les moyens sont libres. »* Les références artistiques sont nombreuses au XXe siècle !

Du contact direct avec les œuvres (au musée ou à l'exposition) peut naître tout un réseau de problématisations impulsant des recherches très fécondes :

Sans préparation, il peut être demandé à des élèves de lycée de choisir l'œuvre d'un artiste (ou de réunir plusieurs œuvres), d'en extraire une problématique majeure puis de réaliser une œuvre non directement citationnelle mais fondée sur la mise à l'épreuve de cette même problématique.

LES DISPOSITIFS VALORISANT L'EXPLORATION DIVERGENTE

Méthodes actives par excellence, combinant les principes de l'expérience tâtonnée (pédagogie dite « négative » de l'événement : l'erreur éduque autant que la réussite) avec les stratégies de la créativité visant le développement de l'intelligence divergente[268]. La prospection sollicitée est chaque fois la recherche du maximum de solutions. Elle peut être menée seul ou en équipe.

6e. Papier blanc sur fond blanc, colle. *« Réaliser son autoportrait en buste au moyen de 15 actions minimum exercées sur le matériau papier. Rien d'autre. »*

[268] Se reporter en partie 1, notamment vers A. Beaudot.

5e. Trois carrés de papier 15 × 15 cm, bleu, blanc, rouge. Ciseaux et colle en 1 heure. Une proposition : *« Liberté, égalité, fraternité. »*

4e. *« Mille et une mises à mal d'une photographie »,* s'attaquant à la forme comme au sens tout en la laissant explicitement reconnaissable (en référence à une série de Kermarrec, 1987, ou aux *« altérations »* de Titus-Carmel, 1971).

Lycée. *« Recette : 3 livres de plumes, 5 m de ficelle, 25 bougies de lumière électrique »* (M. Duchamp, 1918)[269]. Aujourd'hui, étonnez-nous et intéressez-nous avec votre propre recette.

Lycée, seconde, volume non figuratif : *« La répétition du même ».* L'incitation induit d'abord une approche exploratoire puis le choix de la modalité donnant le plus à penser. De même pour : *« Nous ne sommes plus les enfants de Cézanne ; qu'est-ce qu'une pomme ? »*

Partant de l'œuvre célèbre de Queneau[270], tout objet, toute référence peut donner lieu à *exercice de style* dont on précisera ouverture et limites. Ce type de sujet pose parfois la question de la mise en vue d'une étude sérielle.

L'intérêt porté à la divergence a fortement marqué le renouvellement des programmes d'AP dans les années 70. Toutefois, en ces temps trop exclusivement attirés par le développement de la créativité, « l'idée de divergence a effacé l'idée même de contenu et de référence (la table rase) au nom de l'originalité »[271]. Naturellement, l'exploration divergente d'un matériau ou d'une proposition ouverte ne peut s'arrêter au jeu mais doit conduire tout autant aux apprentissages.

La méthode exploratoire répond très précisément à la démarche artistique qui dépasse la maîtrise pour intégrer voire faire surgir l'accident d'essais parfois « sauvages ». Mais l'exercice de créativité n'est pas à confondre avec la dimension artistique : ce n'est pas parce que l'on aura osé le *« n'importe quoi »* ou imaginé tout ce qui peut advenir de telle ou telle manipulation et produit de l'inédit par un tel procédé qu'il y aura « art » (ni même création). On a pu depuis longtemps relativiser l'effet à long terme de ces « techniques » artificielles de sollicitation de la divergence qui présentent le risque d'en rester à l'inventaire formaliste d'une panoplie artisanale.

En revanche, ce type de proposition développe chez l'élève le réflexe d'aller chercher plus loin que la première idée et la *flexibilité des possibles* offre au professeur une base particulièrement favorable à l'analyse comparative des démarches.

L'esprit de divergence reste un des fondements de la didactique des AP. Les instructions pour la classe de 3e ont encore renforcé l'accent sur la démarche d'initiative de l'élève et sur la « prise de conscience » de ce qu'est un « processus de création ».

Pour conclure, l'exploration divergente offre une manière ludique (compétitive) dans les petites classes pour augmenter rapidement la découverte, l'approche et l'exploitation des composants plastiques. Chez les plus grands, en rapport avec la démarche artistique, on vise toujours la divergence mais aussi l'étude des pratiques sérielles si représentatives des deux derniers siècles ainsi que leur mise en scène et leur mise en vue. L'usage du laconisme,

[269] *Duchamp du signe, op. cit.,* p. 260. Probablement à actualiser !
[270] R. Queneau, *Exercices de style,* Paris, Gallimard, 1947.
[271] G. Pélissier, in *Pratiques et arts plastiques, op. cit.,* p. 219.

paradoxalement antididactique, doit suffire à faire s'enclencher toute une activité d'exploration des champs sémantique et plastique (voir aussi plus loin).

On ne livrera alors qu'un seul mot : *« ruptures »,* ou encore : *« nœuds »,* ou : *« le noir »* (en référence à Dubuffet[272], Soulages et Ad Reinhardt), ou toute autre déclinaison telle que : *« rassembler ; classer ; montrer ».*

LES DISPOSITIFS D'EXPRESSION ENTIEREMENT OUVERTS

À des degrés divers, les dispositifs précédents sont construits par le professeur et correspondent à la « mise en scène d'une question » prônée par les textes officiels : dans ces configurations, le professeur invente un scénario « précis mais ouvert » qui est censé orienter la recherche des élèves vers ladite question.

Valoriser le projet personnel, « permettre de mieux comprendre ce qu'est la création artistique et donner sens à [ses] travaux »[273], plaide également en faveur de démarches plus systémiques centrées non sur une question mais sur une volonté d'expression qui engendrera ensuite des questions.

Situé à mi-chemin entre les situations construites et la situation de projet autonome, ce type de dispositif est caractérisé par une grande économie (laconisme d'un seul mot ; phrase énigmatique ; objet distribué...) assortie d'une invitation faite à l'élève de construire sa propre réponse.

Les propositions inductrices peuvent être ciblées ou non. Des sujets déjà évoqués *(« recto-verso », « éphémère », « rupture », « la gourmandise »...)* invitent à un redéploiement de la question. Des vecteurs d'expression tels que *« un être fragile dans un environnement hostile »* ciblent implicitement la panoplie des « contrastes », mais d'autres (effectivement proposés en 4e) tels que *« donnez à voir votre vision du monde »*[274]*, « faites un cube qui donne à penser »* ou *« le soleil en face »* laissent la porte ouverte à toutes les réponses et mettent le professeur « sur le fil du rasoir ».

Le procédé est, dans un sens, *a-didactique* car il ne guide pas nécessairement l'élève vers un apprentissage défini *a priori* ; il est en revanche éminemment formateur en AP puisqu'il place l'élève dans une posture d'expression plus authentique et qu'il développe chez lui les seules dispositions qui vaillent, celles qui rendent capable de *« conduire un questionnement par rapport à une production plastique ou artistique »* tout en confortant progressivement sa *« capacité d'élaborer ses propres projets »*[275].

Dans ces configurations « minimales » (qui s'adressent à des élèves déjà bien orientés vers la prise d'initiative), c'est, de fait, l'élève qui problématise l'impulsion du professeur et qui transpose dans sa pratique quelques-uns des questionnements en latence dans l'incitation initiale.

À nos yeux, se trouve ici « *l'antidispositif* » le plus intéressant et le plus représentatif de la fluidité didactique inhérente à l'esprit du cours dit « en proposition ».

Antidispositif, il reste néanmoins « dispositif » puisqu'il oblige l'enseignant à construire son oral didactique sur l'émergence des questions disparates qui vont se poser ; ce n'est pas

---

[272] J. Dubuffet, *L'homme du commun à l'ouvrage,* Paris, Gallimard, 1973, p. 23-25.
[273] Ancien programme de 6e, 1996, *op. cit.*
[274] C. Vingtain, *Sur le fil du rasoir,* mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1995.
[275] Programme 1994 pour le lycée ; programme 2008 pour le collège.

une simple incitation à la création sans contenu.

Ce dispositif est de type artistique car il assume l'errance et l'inefficacité (qui ne sont guère appréciées dans les concours de recrutement). Car il s'agit, ne le cachons pas, de parier sur l'émergence de questions qui n'adviendront peut-être pas... Dans un tel contexte, le fruit de l'aventure est totalement suspendu à l'expérience et à la capacité d'*improvisation*[276] de l'enseignant. Tout au plus peut-il canaliser les dérapages en donnant quelques règles (travailler la plasticité et non l'illustration ; chercher à s'affranchir du déjà-vu...), l'essentiel étant sûrement d'être apte à relier aux questions du champ artistique (apte à mobiliser des références sur l'instant) les démarches les plus spontanées et les plus imprécises dont il sera le témoin.

POSTURE MEDIATRICE EN SITUATION D'ACCES A L'AUTONOMIE

La configuration ultime consiste à placer les élèves dans une situation où ce sont eux-mêmes qui construisent leur projet en toute autonomie.

Si à tout instant l'enseignant est un médiateur, un catalyseur qui accompagne et intervient quand il est nécessaire pour que l'expérience se condense en acquisition durable, nous tenterons de préciser ici le rôle spécifique de l'enseignant dans les situations d'accès à l'autonomie.

Remarquons que cette situation n'est que partielle puisque la discipline, l'horaire, la référence à certaines parties du programme sont encore bien présentes. En revanche, la situation est si particulière qu'il n'est pas exagéré de dire que cette mise en autonomie, même progressive, peut tout autant être considérée comme un *contexte institutionnel* particulier (le pouvoir, la notation, la relation au programme sont différents), que comme un principe pédagogique spécifique (les relations se rapportent à une philosophie de l'éducation singulière) ou bien encore une méthode de construction de compétences qui a ses propres règles.

Considérons d'abord que l'autonomie ne se décrète pas, elle est pour le professeur d'AP un horizon de formation. Non qu'on doive y accéder par étapes, car cela doit être un encouragement de tous les instants, mais parce que, au fur et à mesure que l'élève développe des attitudes d'initiative dans son expression plastique, il se rapproche d'un état où sa dépendance vis-à-vis du professeur devrait s'amenuiser. Dans le contexte de tout cours usuel, cette approche de l'autonomie est un objectif en filigrane (ce qui condamne tous les « exercices » commandés), mais clairement valorisé par les textes officiels français.

Le contexte est légèrement différent lorsque le professeur entend fonder sa stratégie didactique sur les développements comportementaux spécifiques que favorisent la recherche personnalisée et la mise en situation d'autonomie.

Ce passage au travail autonome se prépare, Rogers le soulignait bien[277]. Une classe peut être prête, une autre non, certains élèves oui, d'autres pas. En collège, le moment propice se situe probablement entre la 5e et la 4e, il est favorisé par la pratique régulière de situations problématiques où l'élève a déjà eu l'occasion de prendre beaucoup d'initiatives. Le

[276] L'improvisation est l'aptitude majeure de *« l'enseignant-expert »* décrit par F.-V. Tochon (Paris, Nathan, 1993).
[277] *Liberté pour apprendre ?, op. cit.,* p. 8-24 : on se rappellera, décrite en introduction, la prudence de l'institutrice pour ce qui est du choix du moment approprié.

professeur d'AP peut dans un premier temps (jusqu'à décembre ou février) imposer la succession de sujets de réflexion qui lui paraissent indispensables à tous puis, progressivement, proposer aux élèves qui le souhaitent de bâtir leurs propres démarches de recherche. Ceci implique obligatoirement que les élèves savent désormais définir des objectifs de formation et en particulier différencier une problématique d'expression d'un contenu narratif ou d'un savoir-faire instrumental. Pendant une durée indéfinie, il peut y avoir cohabitation entre le « sujet du professeur » et les « projets individuels ». L'expérience montre que généralement, au vu de l'espace de liberté dont bénéficient les démarches autonomes, une part toujours croissante d'élèves choisira la mise en autonomie, ceci malgré un petit creux (dû à l'investissement personnel que requiert le projet) rapidement surmonté. C'est une dynamique.

Dès lors, une relation d'aide individualisée[278] s'instaure entre le maître et l'élève. Dans ce cadre, c'est l'élève qui élabore son projet. Il ne sait pas toujours les acquisitions qu'il peut espérer d'une trajectoire, aussi l'enseignant interviendra-t-il pour aider l'élève à formuler l'objet de sa recherche, à élargir le champ de ses ambitions et de ses références, à prendre conscience de ce qui est en question.

L'enseignant est présent en cours d'effectuation, de manière individuelle, afin de soutenir l'élève en fonction des imprévus, de l'aider à conceptualiser ses observations. Il aidera à nommer les savoirs mais aussi à les répertorier en appui sur le repérage des émergences comme des manques, il sera témoin actif des phases d'autoévaluation. Il fournira pour cela des outils didactiques tels que fiche-contrat, questionnaire, fiche-bilan...

La mise en projet (sous réserve qu'en AP « projet » soit entendu comme « projet de recherche », trajectoire ouverte, et non comme visée fermée de la seule réalisation d'un objet) comporte de nombreux avantages, outre l'objectif fondamental de formation à l'autonomie : implication, responsabilisation, investissement total des élèves en temps, en matériaux apportés, en effort de recherche. Inversement, la gestion didactique est plus délicate pour le professeur qui doit maîtriser une situation totalement éclatée et, entre autres, préparer des plages de bilan où les recherches des uns et des autres seront partagées aux fins de dégager des enseignements utiles à tous.

La médiation conduit aux savoirs mais elle est, plus fondamentalement, aide structurante d'ordre méthodologique[279]. Une telle technique d'apprentissage requiert de la part de l'enseignant un contrôle de tous les instants afin d'éviter les dérives didactiquement improductives. Faire avec chaque élève le bilan de ses acquis, lui donner les moyens de procéder à l'autoévaluation et à la métacognition est essentiel.

Mais à cette gestion individualisée doit succéder un réancrage au groupe afin de savoir où se situe chaque élève. En situation d'autonomie, l'évaluation comparative est difficile puisque se rapportant à des démarches disparates. L'évaluation individuelle ayant été effectuée, on peut imaginer qu'en fin de trimestre, en vue de la rédaction du bulletin de notes, chaque élève fasse le bilan de son travail : rapidement, tour à tour, chacun montre ses œuvres et nomme les fruits de ses expériences ; la collectivité présidée par le professeur attribue une note globale de recherche sur des critères transversaux[280]. Pour l'avoir fait, affirmons que ceci peut s'opérer en une ou deux heures[281] de manière extrêmement constructive.

---

[278] C. Rogers, *La relation d'aide et la psychologie,* Paris, ESF, 1970.

[279] A. Moyne (1982). Consulter aussi J.-P. Boutinet, *Anthropologie du projet,* Paris, PUF, 1990 ainsi que les instructions pour la classe de 3e, dès 1998, sur l'« acquisition d'une pratique autonome » (reprises dans les programme suivants).

[280] Par exemple : volonté de dépassement, maîtrise des acquis, originalité des démarches, effort et ambition dans la réalisation plastique...

[281] Expérimenté dès 1977 et relaté en 1987 dans B.-A. Gaillot, *Évaluer en arts plastiques, op. cit.,* p. 302-305.

La capacité de formuler un projet et de le conduire à terme étant désormais intégrée aux instructions dès le niveau de la 3e, les classes fonctionnant en autonomie totale se justifient moins et diminuent en nombre[282]. Gérer une situation aussi éclatée requiert (entre autres) une sérieuse expérience si l'on veut contrôler l'enrichissement des acquis, des nerfs solides compte tenu de la diversité des pratiques, un espace de rangement très important. En revanche, il est clair que l'ambiance de la classe s'en trouve complètement transfigurée, que les compétences à l'œuvre se manifestent de façon vive et authentique et qu'un tel vécu renvoie généralement les enseignants à leurs souvenirs les plus forts.

Pour conclure sur ces méthodes ou techniques d'enseignement, on insistera à nouveau sur le caractère personnel du repérage des nuances à partir desquelles il nous a semblé possible d'esquisser une typologie des principaux dispositifs didactiques tels qu'ils sont mis en place sur le terrain scolaire. Notre but était seulement de dégager quelques principes inspirateurs mais on gardera à l'esprit qu'un modèle théorique n'est qu'un schéma susceptible de clarifier des conduites fondues dans la globalité d'une pratique professionnelle souvent intuitive.

> Sur le terrain, le dispositif réel peut se révéler être la combinaison inextricable de ces méthodes : une situation-problème difficile peut être amorcée par un questionnement initial consolidant quelques prérequis, dynamisée par l'incitation directe du contact avec un objet, prolongée dans un dispositif sériel divergent avec un tel degré d'ouverture qu'il oblige l'élève à gérer de manière quasi autonome son projet, plaçant ainsi l'enseignant en situation de personne-ressource... Sans oublier qu'une aide trop soutenue peut – inversement – dénaturer complètement le caractère exploratoire d'une expérience qui prévoyait au départ de valoriser l'initiative !
>
> Mais c'est d'abord la spécificité de la classe et du contexte scolaire, *chaque fois*, qui doit inspirer la configuration *particulière* de chaque scénario didactique ! Chaque fois ce sera inévitablement différent.

3. LES MOYENS DE L'ACTION DIDACTIQUE

Organiser une séquence didactique consiste, face à un projet, à choisir des moyens mis en œuvre dans une stratégie d'enseignement (contexte pédagogique et méthode d'apprentissage que nous venons d'appréhender) servie par un dispositif malin et incitatif qui relève de l'enseignant et qui s'apparente à une mise en scène.

Les formes du travail didactique en AP conjuguent plusieurs catégories de moyens : les moyens matériels constituant le dispositif (temps, matériaux, documentation...), les moyens permettant d'impulser ou de dynamiser une recherche (les moyens d'ordre scénographique ou psychologique) et les moyens liés à la personne humaine (les types d'interventions de l'enseignant). Nous insisterons plutôt sur ces deux derniers.

[282] Pour un développement des questions soulevées : B.-A. Gaillot, *Des arts plastiques vers l'autonomie de l'élève : à propos du projet en classe de 3e*. En ligne : https://gaillotdidartsplast.com

LES MOYENS MATERIELS

L'espace

L'espace traditionnel napoléonien de la salle de classe aux pupitres orientés vers le bureau n'a plus cours. À l'image des multiples démarches de l'art contemporain, l'espace est aujourd'hui diversifié, surtout mobile, en fonction des tâches. Il inclut la salle des ordinateurs, s'annexe l'environnement extérieur.

Les pratiques appellent des supports – donc des appuis – amples et variés. Aux tables s'ajoutent les panneaux de particules sur tréteaux, murs, sols, tout autre support hors de la salle. Dans la mesure où le professeur est titulaire de son poste et peut avoir le choix, il importe qu'il particularise son espace : bureau à l'écart, appareils numériques, vidéoprojecteur fixé au plafond, écran. Superficie et polyvalence sont des critères majeurs.

Le temps

Chaque dispositif requiert une durée propre, de 1 heure à 1 mois ou plus. On bannira les séquences trop longues dans les petites classes. Toutefois, s'il fut même conseillé de fractionner un cours en microséquences de 10 mn dans les zones difficiles où les élèves n'arrivent pas à se concentrer, n'est-ce pas aussi les entretenir dans la dépendance du maître et rendre impossible toute réalisation plastique ambitieuse ? Le curriculum est à gérer en enchaînements et ruptures, alternant acquisitions rapides et approfondissements conduisant à des pratiques plus valorisantes favorisant parfois l'éclatement du cadre temporel.

La technologie

L'équipement lourd de type artisanal disparaît ou est transféré vers l'atelier facultatif au profit des technologies nouvelles : photo et appareils numériques, clés USB, logiciels d'images, d'animation et de son... Le maniement de cette technologie, désormais obligatoire (pratique et appropriation des acquis), ne constitue cependant pas une fin en soi.

Matériaux, instruments, moyens techniques

La consigne générale est dans un premier temps la diversification des moyens. Elle s'oriente peu à peu, au lycée, vers la consolidation d'une pratique personnelle.

Les moyens usuels ou de récupération sont généralement apportés par l'élève, les moyens exceptionnels et onéreux fournis par l'établissement. En situation d'atelier, des moyens plus ambitieux peuvent souvent être mis en œuvre grâce à un budget spécifique. En situation d'autonomie, l'élève a l'initiative du choix des moyens ; il apporte volontiers, fait parfois état de besoins irréalistes. Au lycée, l'élève doit être conduit vers cette même faculté de décision.

Les moyens techniques sont envisagés aujourd'hui sous une approche exploratoire et non par le canal d'un apprentissage technique systématique (et ceci vaut pour le numérique) : l'expérience de l'artistique ne peut advenir que par la remise en jeu du savoir usuel, par distorsion signifiante des règles au travers de ce que nous avions nommé une « pédagogie de la catastrophe ». Mais ceci n'est aucunement l'encouragement ou l'éloge du « non-savoir-faire » !

La documentation

L'apport documentaire, autrefois lié à l'illustration ou support de l'imagination, concerne d'abord le matériau-image offert à manipulations (dont il ne sera pas question ici).

La documentation, c'est tout ce qui assure la relation de la pratique au champ artistique : livres, photocopies, magazines, images jpg, vidéos, CD, DVD et téléchargement sur sites *Internet,* extensivement, visite au musée ou à l'exposition.

Si la référence au champ des œuvres est toujours insuffisante en collège, cette « obligation » apparaît désormais comme une mission culturelle indispensable.

La référence iconique est une donnée importante du dispositif didactique dont il convient d'envisager la fonction. En effet, la portée du document sera totalement différente selon qu'il est apport magistral ou objet de recherche, introduit avant, pendant ou après l'effectuation. Présenté avant, il peut être le support initial de la recherche plastique, il peut aussi avoir pour fonction d'amorcer l'expression plastique mais on doit craindre en ce cas la modélisation si les œuvres de départ ne sont pas suffisamment diversifiées. Pendant l'effectuation, le document est facteur de relance, il peut introduire le doute qui stimule, c'est une aide pour les plus démunis. Envisagée après, la référence est élargissement du bilan des démarches, apport culturel analysé afin de renforcer les acquis notionnels.

L'outillage didactique

Le dispositif peut être complété d'instruments favorisant la démarche réflexive : fiche de travail, fiche-projet, grille de recherche, questionnaire, programme d'analyse informatisé, fiche d'auto-évaluation.

Une place toute particulière doit être faite au « cahier d'AP ». S'interroger d'abord sur sa nécessité et sa fonction (les avis sont partagés), globalement sur le rôle de l'écrit en AP. Le cahier (ou carnet) peut être une manière de garder trace des démarches, des argumentations, du vocabulaire et d'archiver l'accompagnement iconique des cours (collection personnelle et références du professeur) ; il valorise (mais aussi scolarise) la discipline. Nous reviendrons sur le portfolio numérique qui, à nos yeux, ouvre aux perspectives de demain.

MOYENS D'ACCROCHE ET NATURE DE L'INCITATION

Si le dispositif requiert l'engagement de moyens matériels, son efficacité dépend énormément de la valeur incitative de la proposition initiale.

Nous avons usé du terme de « mise en scène », c'est réellement de cela qu'il s'agit. On ne peut enseigner si l'apprenant n'a pas ressenti le besoin d'apprendre. Pour cela, il faut qu'il soit séduit, sinon par une nécessité (l'utilitaire n'est pas le registre le plus pertinent en AP), du moins par la perspective d'une aventure inédite pour lui, d'une énigme, d'une compétition amusante (chez les petits), valorisante et dont il pourra tirer enrichissement dans la construction de sa personne adulte (chez les plus grands). D'où la généralisation des cours dits « en proposition ».

Que soient encore remerciés les étudiants et professeurs conseillers pédagogiques qui ont enrichi le fonds de sujets sur lequel s'appuient ces pages. Naturellement, les moyens d'accroche se fondent sur la psychologie générale, tenant compte de l'âge, de la présence des deux sexes, de la différence des contextes sociaux et culturels (se méfier notamment du

décalage entre les représentations du professeur d'AP et les aspirations de ses élèves !).

La « proposition » doit tenir compte des prédilections des adolescents (goût de l'aventure, du fantastique, clichés sur la séduction, univers des magazines, des jeux vidéo et des réseaux) pour s'en dégager rapidement au profit d'investigations plus cultivées.

On n'ira pas à l'encontre des attentes des élèves et des familles trop brutalement, même si le conflit cognitif est inévitable : on se gardera de décourager par une succession de projets non aboutis ou visuellement dévalorisants.

L'enseignement des AP est fondé sur un dispositif propositionnel ouvert, mise en scène d'une question. Si l'on revient un instant sur les principales méthodes didactiques que nous avons répertoriées dans le précédent chapitre, force est de constater la particulière importance et la diversité des incitations. L'incitation peut être :

— *un objet quotidien* donné à observer, exploiter, utiliser, détourner, programmation fournie ou pas (pince à linge, chaise, cintre...) ;

— *un objet-matériau* dont généralement on cherche à dégager et exploiter les qualités plastiques propres (carrelage, sac plastique, sable, tissu...) ;

— *une œuvre réelle* (architecture, sculpture, peinture...) livrée ici encore à l'analyse et dont l'une des caractéristiques servira à rebondir vers une proposition didactique ;

— *un document iconique* qui pourra être analysé et transposé suivant un point de vue déterminé ou encore utilisé comme matériau plastique à intégrer ;

— *une histoire* (dans les petites classes) ou *une citation* (pour le lycée) ;

— *une proposition verbale* d'effectuation problématique sous-tendant l'approche d'une question plastique implicite (ex. représenter des heures, des minutes et des secondes) ;

— *un mot :* verbe d'action (recycler, découvrir-recouvrir...), une notion (brouillage, dérision...), un nom ou substantif (la porte, le fétiche, la menace...) dont le laconisme invite à l'exploration divergente.

Il a été dit que livrer explicitement la notion pouvait conduire à de simples traductions, pertinentes mais dépourvues de problématisation (R. Serra ne se demandait-il pas en 1969 si ses « éclaboussures »[283] étaient réellement une mise en avant de la « matérialité » du plomb et de la « littéralité » du *« process »* ou si elles étaient encore l'illustration d'un geste ?). Ceci peut se révéler exact en collège si l'on ne valorise pas suffisamment l'exploration divergente. En revanche, « lâcher » un mot[284] à la réflexion de lycéens implique naturellement qu'il ne s'agit pas de répondre à une question mais de tenter de la redéployer sous un angle nouveau (cette fameuse « nouvelle partie »).

« Rythme » : ceci peut consister à exécuter une composition en alternance, répétition, variation. Mais le rythme peut être transposé en volume ou en vidéo, combiner stabilité visuelle et scansion sonore, faire écho aux *chevaux* de Kounellis[285] ou au *body art,* se laisser dissoudre par les agents atmosphériques, bref, être prétexte à interrogation quant à la recevabilité de nouveaux registres de pertinence...

Dans un sens, nous avons considéré qu'il était souvent préférable de ne pas désigner directement la notion à travailler mais plutôt de la faire émerger indirectement par le travail même du dispositif. C'est, en particulier, la fonction de la contrainte dans le scénario de la

[283] R. Serra, *Splashing* (plomb), galerie Castelli, New York, 1968.
[284] La recherche d'un professeur stagiaire montre que le « réductionnisme » (des opérations et des matériaux) est un intéressant stimulant conduisant les élèves à se surpasser (T. Segond, *Minimal,* mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1996).
[285] J. Kounellis, *Sans titre,* galerie l'Attico, Rome, 1969.

situation-problème.

En revanche, recourir à une incitation très indirecte oblige à revenir sur l'évaluation des objectifs implicites cachés derrière l'objectif explicite de substitution. Cette hypothèse de mise en débat par le truchement d'un vecteur détourné conduit à mener une évaluation à deux niveaux, du moins à dissocier l'évaluation de l'effectuation-prétexte (le véhicule) et l'enseignement quant à la question véhiculée. On considérera que toutes les grandes questions à caractère esthétique touchant à la fois le débat artistique et les enjeux de l'enseignement des AP se prêtent à cette approche par paliers : ainsi du « risque », du « sensible », du « dérisoire »...

Revenons sur *« l'éphémère »*. Sans doute peut-on donner aux élèves un sujet de réflexion tel que « réalisez une œuvre éphémère » : l'élève aura à s'interroger sur les paramètres susceptibles d'être livrés à la non-durabilité (action qui ne peut se répéter, matériaux fragiles...) ainsi que, très éventuellement, sur la manière d'en garder trace ou non.

Imaginons maintenant quelques propositions indirectes :

— Installation en ville pour la « fête du mistral ». Sujet : « une rue ; le vent ».

— « Process art ; tout le monde est artiste » : installez un dispositif dans un lieu de passage du lycée afin qu'une œuvre soit réalisée par les élèves qui y circuleront.

Ces propositions amèneront les élèves à s'interroger sur la matérialité de leur travail ou sur le rôle du temps, de la dégradation, sur la finition, etc.

Ce qui sera évalué se rapportera à la demande du sujet (la pertinence et l'inventivité, notamment). Ce qui sera enseigné concernant l'éphémère aura la configuration d'un discours parallèle en cours d'effectuation ou lors du bilan final. La saisie de cette question annexe n'est pas évaluable sauf à introduire une directive supplémentaire (par ex. « prenez position vis-à-vis de l'éphémérité de votre travail », ou bien « cherchez en bibliothèque ou sur *Internet* deux exemples de travaux artistiques éphémères »).

LES MOYENS D'INTERVENTION

L'observation des actes pédagogiques et du comportement des enseignants a été particulièrement travaillée par Postic et De Ketele (1977, 1988). Entre autres, la consultation de leurs écrits est recommandée à tout enseignant ainsi qu'à tout candidat au métier par l'intérêt des grilles d'observation ainsi que des indicateurs d'auto-évaluation qu'ils fournissent ou proposent à personnalisation. Le lecteur se reportera pour ceci à la partie 4 de cet ouvrage.

Mode d'intervention

La qualité de cette intervention tient d'abord à la prestance physique, au naturel de l'occupation de l'espace-classe, au bon usage des appareils, au maniement des références iconiques, à la gestuelle graphique au tableau, à la clarté de la voix et de l'élocution, au niveau de langue, à la justesse terminologique, à la compétence. Elle implique aussi de savoir saisir la balle au bond en étant attentif aux réactions de l'auditoire ainsi qu'aux manifestations parfois muettes de l'impuissance expressive.

Les didacticiens considèrent généralement qu'il y a situation didactique dès lors que maître et élève communiquent au sujet de contenus. Les composantes de cette situation sont à la fois cognitives et affectives. Le professeur intervient par son comportement « verbal » et

« non verbal »[286].

En AP, l'intervention gestuelle joue un rôle important lors de l'analyse d'œuvres (par exemple en interposant son doigt dans le faisceau lumineux entre le vidéoprojecteur et l'écran), elle dynamise et donne corps au commentaire. L'intervention gestuelle consiste aussi à montrer ou à manipuler la réalisation, à mimer une posture, rarement à intervenir directement sur le travail. Elle concerne alors surtout la phase d'effectuation.

Destination et moment de l'intervention

En cours usuel, l'échange est collectif durant les phases de présentation et de bilan, plutôt individualisé et uniformément réparti en phase de recherche et de réalisation. La communication est nettement plus individualisée en situation de projet. L'intervention vise surtout l'élève en difficulté.

D'une façon générale, les jeunes professeurs ont tendance à abandonner le pouvoir de parole durant l'effectuation, se contentant d'échanges à voix basse avec chaque élève, ce qui est parfois cause d'indiscipline dans les petites classes. Une prise de parole régulière témoigne de la présence de l'enseignant et permet surtout de livrer à l'examen de la collectivité les événements qui surgissent parfois de manière inattendue durant l'avancée du travail plastique et qui sont souvent les plus fertiles en enseignement. Il ne faut toutefois pas en abuser et rompre l'élan du faire.

L'enseignant intervient à toutes les phases : présentation, recherche, réalisation, évaluation. Le moment de l'apport didactique est fonction de la méthode choisie. Aujourd'hui, les propositions exploratoires ouvertes, quel que soit le détail du dispositif, induisent une situation de pratique qui amène l'élève à prendre des initiatives relativement aux questions rencontrées. Le professeur intervient le moins possible durant l'effectuation et reporte son enseignement en phase terminale, au vu des diverses démarches et réalisations. En situation de projet autonome, un suivi particulier concerne la phase initiale : discussion de l'intention ; structuration du projet ; identification des questions. En outre, une documentation culturelle supplémentaire peut être conseillée sur *Internet* durant la semaine.

Fonction de l'intervention

Nous distinguerons, d'après Postic (1973-1977), trois niveaux d'intervention[287], entendant avec l'auteur par « fonction » ce qui est intentionnel chez l'enseignant dans les actes qu'il accomplit :

1. *Fonction d'encadrement* :

— organisation des activités (mise en situation de pratique...) ;

— régulation du groupe (stimuler, réaxer, aider...) ;

— évaluation du travail en cours pour faire émerger les questions.

2. *Fonction d'information* :

— transmission d'un contenu (information *a priori,* explication en cours d'effectuation par émergence, réponse à des questions, accompagnement d'un apport documentaire, comparaison et conceptualisation lors des évaluations, références des œuvres montrées), une partie pouvant ensuite être reportée sur un fichier numérique que les élèves pourront télécharger ;

— transmission de schèmes opératoires (guidance méthodologique théorique et pratique visant le développement des opérations mentales en relation avec l'analyse, la pratique et l'évaluation...).

3. *Fonction d'éveil* :

[286] M. Postic et J.-M. De Ketele, *Observer les situations éducatives, op. cit.,* p. 87-89.
[287] M. Postic, *Observation et formation des enseignants,* Paris, PUF, 1977, p. 75 et 167-189.

— éveil de l'intérêt (humour, énigme...) ;

— éveil de l'observation et du raisonnement ;

— éveil de l'initiative et de l'autonomie (interventions verbales encourageant l'autogestion des problèmes rencontrés, valorisant la recherche personnelle et l'originalité des réponses...) ;

— éveil de la curiosité et de l'audace relativement aux rapprochements d'œuvres ;

— éveil de la faculté métacognitive lors du bilan quant à ce qui a été découvert et compris.

En AP, les interventions de l'enseignant ont d'abord une fonction d'éveil : solliciter la réflexion. Les observations de l'INRP pour les AP en classe de 3e avaient distingué cinq fonctions d'intervention liées au travail : réguler 20 %, guider 17 %, inciter 6 %, discerner 27 %, désigner 14 % (soit 83 %) et deux fonctions d'encadrement : gestion matérielle 12 % et des comportements 4 % (soit 16 %).

Contenu de l'intervention

Le professeur donne des directives, stimule, questionne, enseigne. La communication vise l'instruction ou la gestion. Malgré le caractère majoritairement manipulatoire des AP (environ les deux tiers), le temps consacré à l'organisation diminue dès la 6e au profit de l'instruction[288].

Notons que la culture artistique n'est pas mentionnée dans ces études déjà anciennes et effectuées avant l'introduction interdisciplinaire en 2009 de l'histoire des arts dans les cours d'AP du second degré. Aujourd'hui, malgré les difficultés dues au manque de temps dans une séance de 50mn, la référence aux œuvres est un peu mieux assurée, quoiqu'inégalement et insuffisamment confortée au moyen de fichiers iconique numérique. Nous allons reprendre et développer cet aspect.

4. ARTICULATION A L'HISTOIRE DES ŒUVRES

L'enseignement des AP en France a toujours été fondé sur la place centrale de la pratique *« en relation à la culture artistique »* depuis le renouveau de la discipline acté dans les programmes pour le collège de 1977-78.

Ces instructions recommandaient le « contact avec les œuvres d'art, l'ensemble étant élargi à l'artisanat, l'architecture, l'urbanisme, la photo et le cinéma » afin d'acquérir une culture « plongeant ses racines dans l'histoire de l'humanité », incitaient à l'analyse des démarches des artistes situés dans leur époque mais également à la « lecture d'images »,

[288] Rapports de recherche INRP *CM2/6e*, p. 248-251 et *classes de 3e,* p. 105-109.

notamment la publicité et l'audio-visuel. Autrement dit : investigation de tous les aspects du visible, déjà[289].

Les textes de 1985 confirmèrent ces objectifs en insistant pour qu'une « information historique et technique éclaire et complète les observations effectuées à l'occasion de visites, de visionnement commenté d'extraits d'œuvres cinématographiques (…) permettant d'associer des techniques à des références culturelles[290] ».

Les programmes suivants seront tous bâtis sur cette même formule qui associe pratique plastique et culture artistique bien que cette articulation féconde mit beaucoup de temps à être réellement effective sans pour autant y être encore parfaitement enseignée et évaluée[291]. Pour en venir directement à l'époque actuelle, l'introduction en 2008-09 de *l'Histoire des Arts* à tous les niveaux, de l'école au lycée[292], fut saluée très positivement et l'objectif de donner à chacun la conscience d'appartenir à « l'histoire des civilisations », contribuant ainsi à « l'acquisition d'une culture humaniste » ne pouvait qu'être unanimement partagé.

Pourtant, cet avènement tant attendu par les enseignants d'art ne manqua pas de soulever de multiples questions quant aux modalités de sa mise en œuvre dans le cadre particulièrement fragmenté de l'enseignement secondaire. Qu'il nous soit permis de retranscrire d'abord ici l'essentiel des instructions pour le collège révisées en 2015 puis 2018 afin de posséder sous les yeux la référence de nos réflexions[293] :

> ***Histoire des arts, cycle 4***
>
> *Enseignement de culture artistique transversal et co-disciplinaire, l'histoire des arts, au cycle 4, contribue à donner à tous les élèves une conscience commune, celle d'appartenir à une histoire des cultures et des civilisations, inscrite dans les œuvres d'art[294] de l'humanité. L'enseignement de l'histoire des arts travaille à en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité.*
>
> *L'histoire des arts est enseignée dans le cadre :*
>
> - *des enseignements des arts plastiques et d'éducation musicale ;*

---

[289] Rappelons que dès la fin du XIXème siècle, émerge l'idée que l'enseignement de l'histoire de l'art peut constituer un grand un grand intérêt éducatif. Un arrêté de 1891 prévoit qu'il soit intégré dans les trois heures du cours d'*histoire* du lycée, ce que confirmera le Journal Officiel du 3 septembre 1925 (p.8659) en insistant sur l'observation et l'analyse des chefs-d'œuvre. Mais, tout en restant effective, cette part n'occupera qu'une place très réduite dans cet ensemble.

[290] Dès les années 70, les CRDP (Centres Départementaux de Documentation Pédagogiques) s'emploient à constituer un fonds documentaire à destination des professeurs : diapositives, films d'art, etc.

[291] Le désir des historiens d'art d'intervenir dans le secondaire était ancien. Si en 1967 une première option "art et architecture" de 3h en lycée est tentée comme option A7 (dans vingt-sept lycées en 1968) puis abandonnée, il revient à Pierre Baqué d'avoir œuvré de 1989 à 1993 puis en 2007 auprès du ministère de l'Education pour défendre l'idée d'un enseignement thématique et transversal abordant simultanément *une même problématique dans plusieurs arts*. D'abord créée comme option au lycée en 1993, la généralisation de *l'histoire **des** arts* en 2008-09 n'a pas manqué de déclencher des réactions hostiles, en particulier de la part de l'association des professeurs d'AP qui craignait une nouvelle tentative visant à faire disparaître les AP de l'enseignement obligatoire. Mais aussi du fait de la brutalité de la mise en œuvre. L'ouvrage de P. Baqué en livre un historique complet : Se reporter à P. Baqué (2011), *40 ans de combat pour les arts et la culture à l'École 1967-2007*. Paris, L'Harmattan, notamment p. 35, 143-147 et 277.

[292] *BOEN* n° 32 du 28 août 2008.

[293] *BOEN* spécial n° 11 du 26 novembre 2015, instructions « consolidées » au *BOEN* n° 30 du 26 juillet 2018. En ligne : https://eduscol.education.fr/arts-plastiques/enseigner/ressources-par-dispositif-et-enseignement/histoire-des-arts.html

[294] *« L'enseignement de l'histoire des arts, qui contribue à ouvrir les élèves au monde, ne se limite pas à la tradition occidentale et s'intéresse à l'ensemble des champs artistiques : le champ classique des « Beaux-Arts » : architecture, peinture, sculpture, dessin, gravure ; la musique, le théâtre, l'opéra et la danse, le cirque et la marionnette ; la photographie et le cinéma ; les arts décoratifs et appliqués, le vêtement, le design et les métiers d'art, l'affiche ; la publicité, la caricature… ; la poésie, l'éloquence, la littérature ; les genres hybrides ou éphémères apparus et développés aux XX^ème^ et XXI^ème^ siècles : bande dessinée, performance, vidéo, installation, arts de la rue, etc. »*

- *de l'histoire et de la géographie, non comme illustration ou documentation de faits historiques mais comme une dimension d'histoire et de géographie culturelles, par l'étude périodisée des circulations, des techniques, des sensibilités et des modes de vie ;*
- *du français, en s'appuyant notamment sur l'étude de grands textes littéraires, poétiques, critiques et dramatiques, de l'Antiquité à la période contemporaine, avec leurs transpositions cinématographiques ou leur mise en spectacle ;*
- *des langues vivantes, dont elle enrichit à la fois la dimension culturelle et le lexique de la description, des couleurs, des formes, des techniques et des émotions ;*
- *Y prennent part, autant que possible, les disciplines scientifiques (mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre) et la technologie ainsi que l'éducation physique et sportive. La participation du professeur documentaliste est précieuse pour susciter et accompagner une dynamique de projets.*

Compétences travaillées :

- *Décrire une œuvre d'art en employant un lexique simple adapté ;*
- *Associer une œuvre à une époque et une civilisation à partir des éléments observés ;*
- *Proposer une analyse critique simple et une interprétation d'une œuvre ;*
- *Construire un exposé de quelques minutes sur un petit ensemble d'œuvres ou une problématique artistique ;*
- *Rendre compte de la visite d'un lieu de conservation ou de diffusion artistique ou de la rencontre avec un métier du patrimoine*

Les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires offrent un cadre particulièrement propice au travail collectif autour d'objets communs en lien avec les thématiques d'histoire des arts.

Au cycle 4, les élèves prennent véritablement conscience que les formes artistiques n'ont pas pour seul objet d'être belles, mais qu'elles sont signifiantes. Ils comprennent qu'elles participent de gouts et de pensées inscrits dans une aire culturelle, c'est-à-dire qu'elles prennent naissance dans une époque et un lieu situés au confluent de circulations, d'héritages et de ruptures dans le temps et dans l'espace, qu'elles expriment à chaque époque et dans chaque lieu une vision du monde, et qu'elles peuvent, réciproquement, influencer cette vision, c'est-à-dire agir sur leur temps. A l'issue du cycle 4, les élèves ont pris connaissance de courants artistiques et mouvements culturels qui leur permettent de relier entre elles, de manière fondée, des œuvres contemporaines l'une de l'autre et issues de domaines artistiques différents. Ce savoir n'a pas pour objet l'érudition ; il développe chez les élèves le goût de contempler l'œuvre d'art, par l'appropriation de notions culturelles et artistiques qui traversent les disciplines, les périodes historiques et les aires géographiques.

L'expérience esthétique et l'étude des œuvres sont à la source de la démarche pédagogique ; celle-ci s'organise autour de huit thématiques transversales périodisées[295] *où se croisent et se prolongent les domaines artistiques et les contenus disciplinaires du programme de cycle. Quoique présentées dans l'ordre chronologique et visant à donner des repères historiques forts, ces thématiques peuvent être abordées, au cours du cycle et selon les enseignements, dans un ordre différent déterminé par l'équipe pédagogique, en tenant compte du parcours des élèves sur l'ensemble du cycle.*

Des partenariats, en particulier avec des structures muséales et patrimoniales, permettent aux élèves de rencontrer des acteurs des métiers d'art et de la culture et de fréquenter des lieux de culture (conservation, production, diffusion). Ces partenariats facilitent l'élaboration de projets inscrits dans le parcours d'éducation artistique et culturelle des élèves.

Au moins une fois par an, le professeur intègre à son enseignement une des thématiques d'histoire des arts.(…) Les professeurs choisissent leur corpus d'œuvres et de textes en fonction des thématiques et objets d'étude proposés, ainsi que des disciplines impliquées. Les projets développés en équipe pluridisciplinaire, notamment dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires, n'omettent jamais de fonder l'étude de ces thématiques sur des rencontres et des pratiques vécues par les élèves.

---

[295] *Arts et société à l'époque antique et au haut Moyen Âge / Formes et circulations artistiques (IXe-XVe s.) / Le sacre de l'artiste (XIVe-début XVIIe s.) / État, société et modes de vie (XIIIe-XVIIIe s.) / L'art au temps des Lumières et des révolutions (1750-1850) / De la Belle Époque aux « années folles » : l'ère des avant-gardes (1870-1930) / Les arts entre liberté et propagande (1910-1945) / Les arts à l'ère de la consommation de masse (de 1945 à nos jours).*

Nous sommes certains à penser – tout en restant peut-être encore minoritaires dans la communauté des professeurs d'arts plastiques français – que, sans négliger la part première de la pratique, l'enjeu de cet enseignement est plus que jamais aujourd'hui un enjeu *culturel.* Pourtant, force est de constater qu'en 2020, faute de temps probablement car tous les professeurs sont aujourd'hui formés à cela en France, peut-être aussi pour ne pas réduire le temps magique de la création, la part consacrée à la découverte des œuvres est trop souvent effroyablement mince, pour ne pas dire absente ou limitée à un ajout illustratif insignifiant alors qu'inversement la pratique devrait conduire à une découverte riche et interactive du patrimoine culturel. Voir l'enseignement de l'Histoire des Arts (nous écrirons désormais HDA) rendu obligatoire à tous les niveaux du cursus scolaire français dans une large approche pluridisciplinaire ne peut qu'être positif, mais cette intrusion brutale déclenche aussi de multiples et légitimes interrogations.

La première, la plus triviale, est celle de la *faisabilité* qui touche au volume horaire et à l'organisation de l'interdisciplinarité. Il manque un cadre institutionnel mieux structuré, il manque un budget, au risque que les œuvres restent un placage ou le prétexte à des sorties récréatives mais aussi que le temps[296] consacré à l'HDA compresse de manière préjudiciable l'étude des contenus disciplinaires. Positivement, on peut aussi penser que cette double contrainte, temporelle et organisationnelle, poussera à réexaminer la nécessité de certains contenus dès lors qu'ils sont imposés magistralement sans expérience ancrée, sans véritable rencontre avec la vie réelle, au profit d'une dynamique de projet élaborée avec les élèves comportant de multiples facettes où chaque discipline apportera son regard spécifique.

Ces dispositions révèlent également les *inégalités* culturelles, sociales et géographiques à quoi s'ajoutent les disparités d'organisation des équipes pédagogiques dans les établissements.

De plus, afin de remédier à l'*individualisme* de notre époque (ressenti dès les années 1970), face à la nécessité de reconstruire le *lien social*, reconnaissons que l'HDA apporte incontestablement une matière féconde et bénéfique pour refaire société, répondant ainsi aux textes de l'époque valorisant certains thèmes comme celui des *«racines culturelles »* ou celui du *«patrimoine».* Ces sujets d'intérêt mettent bien en perspective cette préoccupation sociale qui est la recherche ou le renforcement d'une identité commune pour *la formation du citoyen* à partir de repères que sont les valeurs de nos racines.

Formulons des vœux pour que ce soit l'occasion de travailler à un meilleur accès à la culture en milieux défavorisés et un stimulant pour les professeurs : dynamique des contributions croisées qui favorisera du même coup, malgré la surcharge de travail évidente, la coopération des enseignants pour un travail pluriel porteur de sens.

HISTOIRE *DES* ARTS

Mais l'introduction de l'HDA est aussi pour tous un réel stimulant intellectuel. Dans une première réflexion sur le sujet, on ne peut manquer de s'interroger d'abord sur *la relation entre « histoire »* et *« arts »*.

[296] Le texte de 2008 prévoyait « ¼ du programme d'histoire, ½ des programmes de musique et d'AP » (moitié du programme ou moitié du temps ?), 24h en lycée. Le texte revu en 2015 évoque des projets transversaux ou interdisciplinaires mais réduit le cadrage horaire : « au moins uns fois par an, le professeur intègre à son enseignement une des thématiques d'HDA ». Ajoutons que ce travail est validé, tant au Brevet qu'au Baccalauréat.

1. L'entrée par *l'histoire* peut conduire, parallèlement et verticalement, à une approche séparée de chaque art en rapport avec le déroulé temporel du champ scientifique, politique et social (en quoi une œuvre est de son temps, le reflète ou s'y oppose)[297]. Les œuvres sont-elles à étudier dans une linéarité qui les situe entre un passé (l'héritage) et un futur (leurs prolongements, leur descendance) ou bien sont-elles plutôt ici à apprécier dans leurs transversalités horizontales, anhistoriques et proliférantes[298] ? Belle occasion en classe pour soulever ces questions au lycée. A cet égard, se souvenir que les linéarités académiques ont été déjà dépassées par Elie Faure, Aby Warburg, André Malraux ou encore les études de René Huyghe[299]. Pour Didi-Huberman citant Carl Einstein, l'historicisme souffre de deux travers contradictoires, celui d'isoler les œuvres « dans un domaine spécialisé, reclus, académique » les soustrayant aux processus vivants et complexes, celui de réduire « leur temporalité à un *simple chapelet de chefs-d'œuvre* », aliénant l'histoire de l'art à « un grand concours de beauté » : ceci semble viser tout autant les défauts de l'enseignement scolaire. De plus quant à l'histoire, le temps des "tables rases" étant largement révolu, tout artiste admet aujourd'hui qu'aucune création ne peut s'affranchir des héritages, innombrables, qui ont fait que chaque individu (artiste) est ce qu'il est et que le temps présent – le temps d'apparition de l'œuvre ; le temps de son réexamen – comprend deux temps différents, nous forçant à nous demander si l'on peut, pratiquement, « interpréter les réalités du passé avec les catégories du passé – du même passé, s'entend ? ». Le désir de l'historien, observe encore l'auteur, est toujours suspendu entre « la mélancolie tenace d'un passé comme objet de perte et la victoire fragile d'un passé comme objet de trouvaille, ou objet de représentation »[300].

Alors, pensant en historien (« toujours devant l'image, nous sommes devant du temps ») et s'inquiétant de la difficulté à éduquer à la fatalité mais la nécessité de l'anachronisme[301], celui-ci en vient à penser qu'après *Mnémosyne*, « le nouveau type de livre d'art, c'est l'album photographique » tel que promu par Malraux pour son *Musée imaginaire* par sa « capacité pratique, technique, de faire rencontrer enfin des objets éloignés dans l'espace et dans le temps ».

> « C'est de l'atlas que nous avons besoin (…), les atlas créent des hétérotypies en opérant par divisions et par montages de domaines habituellement séparés les uns des autres », proposant des rencontres dérangeantes voire improbables, bousculant les rassurantes syntaxes, les hiérarchies cloisonnantes. [302]

Réflexion qui semble appuyer les ambitions de l'HDA. Ainsi, le singulier à "histoire" et le pluriel à "arts" ne peut qu'écarter la sérénité linéaire au profit de rapprochements surprenants et enrichissants. Serait-ce au risque de mélanger tous les arts, laissant penser à nos élèves que tout se vaut, l'*indifférenciation* créant la confusion ? Comment opérer un tri quand le XX^{ème} siècle a déjà décrété que « tout est art » ?

---

[297] Lire à cet égard : G. Boudinet (dir. de), *Enseigner l'Histoire des arts : enjeux et perspectives (1), la question de l'histoire*, Paris, L'Harmattan, 2011. Pour le primaire : A.-S. Molinié et G. Di Rosa, *Enseigner l'histoire des arts dans le premier degré, le dialogue des disciplines,* Paris, L'Harmattan, 2020, ouvrage insistant sur les vertus de la pluridisciplinarité.

[298] Le fameux rhizome de G. Deleuze et F. Guattari, *Mille plateaux*, Paris, Ed. de Minuit, 1980.

[299] E. Faure, *L'esprit des formes* (1927-1933), Paris, J.-J. Pauvert, 1964 ; A. Warburg, *Atlas Mnémosyne*, inachevé en 1929 (voir R. Recht, Paris, édition L'Ecarquillé, 2012) ; A. Malraux, *Le musée imaginaire* (1947), Paris, Idées-art Gallimard, 1965 ; R. Huyghe, *Formes et forces*, Paris, Flammarion, 1971, qui tous ont tiré l'originalité de leur propos de la rencontre d'œuvres de nature, d'origine et d'époque différentes.

[300] G. Didi-Huberman, *Devant l'image*, Paris, Les éditions de Minuit, 1990, pages 48-49.

[301] G. Didi-Huberman, *Devant le temps*, Paris, Les éditions de Minuit, 2000, p. 9, 13, 28-34 ainsi que *L'album de l'art à l'époque du ''Musée imaginaire''*, Paris, Hazan, 2013, p. 16-25-31-82. L'auteur y cite Malraux dans *La métamorphose des dieux* (1957-1970), osant cette phrase : « les primitifs flamands sont réalistes comme Kafka ».

[302] *Ibid.* 2013, p. 171.

« Cette approche *convoque tous les arts* » (2008), « s'intéresse à l'ensemble des champs artistiques » (2015). Mais quels sont ces arts ? Une liste a été fournie, probablement non exhaustive, mais à quel titre sont-ils *tous* des arts ? Manière de revenir sur la racine « ars » déjà convoquée en première partie de cet ouvrage, manière de s'interroger sur les catégorisations[303] héritées de Giorgio Vasari et Roger de Piles, qui séparèrent le Grand Goût académique des arts mineurs, qui firent dire à Poussin que Le Caravage « est venu au monde pour détruire la peinture », qui firent dénigrer le *Radeau de la Méduse*, Courbet, ainsi que tous les « refusés » (*Olympia*) de 1863 tandis que Baudelaire s'efforçait de défendre « le peintre de la vie moderne ». Occasion[304] d'aborder le statut de la photographie et de la BD, longtemps mises à l'écart, occasion de mettre également en regard les exemples proposés par nos collègues musiciens ou littéraires.

La question de la « correspondance des arts »[305] offre également de belles perspectives. On peut se référer à l'*ut pictura poesis* (Aristote, *Poétique* ; Horace, *Art poétique*), chez Plutarque (peinture parlante, poésie muette), débattue chez Lomazzo, Alberti, Poussin, ou bien réfutée par La Fontaine (*Le tableau*, 1674) et Lessing (*Laocoon*, 1766)[306]. Sans oublier les *Correspondances* de Baudelaire (1857), les *Voyelles* de Rimbaud (1871-83), musicalement le père Castel au XVIII[e] siècle et le piano à lumières de Scriabine, l'« œuvre d'art totale » (*Gesamtkunstwerk*) de Richard Wagner au XIX[e]. Puis Klee et Kandinsky[307].

Les pratiques dites de « techniques mixtes » devinrent alors la norme, des collages cubistes aux Futuristes (Carlo Carra), du *Modulator espace-lumière* de MoholyNagy (1930), du « champ élargi de la sculpture »[308] au land art, aux installations, aux performances multiformes : toutes démarches qui ouvrirent aux infinies conjugaisons de notre siècle !

Depuis le premier happening organisé par John Cage au Black Mountain College en 1952, les œuvres multimédias ont proliféré. Comme le rappelle Dominique Chateau, ce qui se nommerait désormais « *intermédialité* » n'est pas un concept nouveau puisque forgé par Dick Higgins en 1966, enjoignant les artistes Fluxus de s'affranchir des contraintes techniques puristes (façon Greenberg) pour mettre l'accent sur la dialectique entre les médias. L'intermédialité souligne l'hétérogénéité des systèmes de représentation et de communication, l'interaction entre médias dans une même œuvre qui offre un ensemble combiné d'expériences sensorielles et esthétiques où le visiteur est lui-même partie intégrante de la proposition.

Corrélativement, de nombreux artiste du XX[ème] siècle ont ignoré les frontières et ont joué du « non-artistique ». Après *Avant-garde et kitsch*, vivement différenciés par Clément

---

[303] Pour développer historiquement, se reporter à la synthèse de G. Roque (dir. de) *Majeur ou mineur ? Les hiérarchies en art*, Nîmes, J. Chambon, 2000.

[304] Consulter R. Conte, J.C. Le Gouic, *Le mode mineur de la création*, Lyon, Aléas Ed., 1996 ou encore les actes du colloque international « *Les frontières esthétiques de l'art* » (Université Paris 8, 1998), Paris, Klincksieck, 1999.

[305] E. Souriau, *La Correspondance des arts, Eléments d'esthétique comparée*, Paris, Flammarion, 1969. Egalement, pour approfondir : Jean-Louis Cupers (dir.), *Synesthésie et rencontre des arts,* Bruxelles, Presses de l'Université Saint-Louis, 2011, ainsi que : Michèle Finck et Yves-Michel Ergal (dir.), *Littérature comparée et correspondance des arts*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2014.

[306] Pour documenter ceci, se reporter à Rensselaer W. Lee, *Ut pictura poesis* ([1967] trad. 1991), Paris, Editions Macula.

[307] Kandinsky, peintre, poète et musicien, avait le don d'entendre les couleurs et de voir les sons, on en trouve notamment écho dans son recueil de poèmes *Sonorités (Klänge)* publié en 1913 à Munich. Kandinsky appréciait A. Schoenberg (également peintre) comme en témoigne sa lettre au musicien du 11 janvier 1911 : « vos compositions sont justement ce que moi aussi je recherche [par la voie de] l'antigéométrique, l'antilogique (…) celle des "dissonances" dans l'art » (*in* Vassily Kandinsky, *Regards sur le passé* [1913 - 1974], Paris, Hermann, p. 213-221 et p. 162, 279-280). Une application interactive imaginée en 2021 par le Centre Pompidou, *Entendre la peinture de Kandinsky*, a tenté de traduire l'expérience, sur une plateforme virtuelle, en ligne : https://artsandculture.google.com/experiment/sgF5ivv105ukhA vérifié 2025.

[308] Rosalind Krauss, « Sculpture in the Expanded Field », *October*, n° 8, printemps 1979, p. 30-44. On pourra se reporter également aux études de S. Jamet-Chavigny et F. Levaillant, *L'art de l'assemblage. Relectures*, Rennes, PUR, 2011.

Greenberg en 1939 (avec comme arrière-fond l'avancée des totalitarismes)[309], la problématique du « *High and Low* » est explorée aux USA mais sur un mode encore condescendant[310]. Cependant, il en va tout autrement en Europe où se montent de grandes expositions « interdisciplinaires » comme *Art & Pub*[311] (les affiches de Lautrec, de Mucha, des Delaunay, de Magritte, les appropriations du Pop Art…) ou qui questionnent des frontières plus subtiles comme l'exposition *L'Envers du décor*[312] qui interrogeait la « dimension morale (…) quant à ce que l'œuvre d'art doit être », le substantif "décoratif"[313], comme le qualificatif "joli", connotant péjorativement dans la modernité un mode "mineur" ou une faute de goût (de Viollet-le-Duc à Mies van der Rohe ou Loos mais aussi aux yeux de Mondrian, Léger…) mais sans oublier ceux qui le revendiquent (certes Rubens, Delacroix, Matisse mais également plus récemment les déclinaisons critiques de l'"outil visuel" de Buren, peut-être les minimalistes D. Flavin et D. Judd en réaction aux ostracismes modernistes[314]). L'exposition *Baroques 81* montrait à Paris le retour de la *Pattern Painting,* un arts décoratif[315] « qui abandonne les sévérités réductrices d'un art littéral, auto-réflexif, dématérialisé, ascétique (…) dont la radicalité a parfois conduit à des impasses », un « art monstre » écrira Severo Sarduy dans le catalogue : Bartlett, Stella, Polke, Schnabel, Van der Stokker, Zakanitch, etc.

La liste serait longue des expositions qui ont révélé au grand public ces nouvelles approches et tous ces nouveaux comportements dérangeants[316]. Dans le dernier quart du XX^{e} siècle, la pluralité des pratiques est considérable : ainsi, alors que d'un côté les arts minimalistes et conceptuels[317] introduisent cartes, schémas, définitions, graphiques (Venet, Kosuth, Huebler, Art & Language…) ou flirtent avec les aspects du rien[318], de l'autre, l'exposition *Hors Limites* (décrivant les multiples pratiques transgressives, l'« autre face de l'art [dont] l'insolence n'est pas prise en compte[319] » : Kaprow, Acconci, la performance, Fluxus, l'actionnisme viennois, Burden, McCarthy…).

Avançons sur la question du « *DES* »[320]. La *pluralité des arts* amène donc pour chaque art (de l'écrit, du visuel, du sonore, du spectacle vivant…) la question du traitement sur un même plan de toutes les occurrences (éventail des catégories mais aussi ampleur des provocations) en faisant tomber la barrière de tout jugement de valeur (par exemple entre le

---

[309] C. Greenberg, *Art et Culture, essais critiques* (1961, Boston), Paris, Macula, 1988, p. 9-28.

[310] Exposition *High and Low : Modern Art and Popular Culture*, New York, MoMA, 1990.

[311] Exposition *Art et Publicité*, commissaires J.H. Martin et F. Burkardt, Paris, Centre G. Pompidou, 1990. Notons aussi le numéro spécial d'*Artpress* « Art et mode, attirance et divergence », HS n°18, 1997.

[312] Exposition *L'Envers du décor*, musée de Lille-Villeneuve d'Ascq, oct. 1998 – fév 1999 (catal. p.23, 68).

[313] Lire J. Soulillou, *Le décoratif*, Paris, Klincksieck, 1990. L'auteur y souligne l'aspect dépréciatif du terme aux XIX^{e} et XX^{e} siècles, prend pour exemple p. 12 le 15^{e} entretien de Viollet-le-Duc (1863) : « Le décoratif constitue une bouture nouvelle sur le rameau ornemental où elle vient se greffer à la manière d'un parasite ».

[314] En 1971, Judd a qualifié Buren de « poseur de papier peint », lequel en retour a qualifié l'américain de « fabricant de meubles ». Pour Buren, « le décoratif est absolument fondamental dans l'art (…). De quoi les défenseurs de l'art ont-ils peur lorsqu'ils prononcent sur une œuvre l'anathème la déclarant décorative ? ». Dans D. Buren, *Au sujet de… Entretien avec Jérôme Sans*, Paris, Flammarion, 1998, p. 91 et 119.

[315] Catalogue *Baroques 81*, commissaires S. Pagé, C. Millet, Paris, ARC-MAMVP, 1981, p. 7-13, 25-28.

[316] Mais aujourd'hui, plus aucun émoi face aux œuvres de Subodh Gupta ou Joana Vasconcelos, par exemple !

[317] Catalogue *L'art conceptuel, une perspective*, commissaires S. Pagé, C. Gintz, Paris, ARC-MAMVP, 1990.

[318] « Rien ne doit être utilisable, exploitable, vendable » clamait Ad Reinhardt dans *Art International*, VI, n°10, Lugano, 1962. Consulter Jean-Yves Jouannais, *Artistes sans œuvres, I would prefer not to*, Paris, Hazan, 1997, Thierry Davila, *De l'inframince, brève histoire de l'imperceptible*, Paris, Ed. du Regard, 2010 ainsi que Denys Riout, *Portes closes et œuvres invisibles*, Paris, Gallimard, 2019.

[319] Exposition *Hors Limites, l'art et la vie*, commissaire J. de Loisy, Paris, Centre G. Pompidou, 1994 (catal. p. 11).

[320] Rappelons que la pluralité « des arts », imaginée comme telle dès 1993 (voire 1967), a finalement été décidée pour des raisons financières, la création de 9500 postes d'HA étant irréalisable en contexte de réduction du nombre de fonctionnaires.

répertoire de la danse et les gestes du quotidien[321]…) ; elle parie sur le brassage des productions et s'intéresse tout particulièrement à *ce qui fait frontière*[322] (par exemple entre art et journalisme, art et actionnisme politique, etc., comme en témoignent Dominique Baqué, Paul Ardenne ou Norbert Hillaire[323]).

Frontières à questionner. Ainsi, l'activité artistique, dépassant la pratique artisanale, est-elle devenue une intellection déconnectée de la vie réelle et finalement destinée à une élite ? Est-elle au contraire portée par la volonté de transcender la réalité[324] et ainsi d'œuvrer vers un monde meilleur ? Questions soulevées dès la fin du XIX^{ème} siècle par le mouvement *Arts & Crafts* (Ruskin, Morris[325]) puis les différentes déclinaisons de l'*Art Nouveau* désireux de réunir pratiques artistiques et artisanales afin de combattre la laideur du monde industriel (Guimard, Van de Velde, Horta, Klimt, Gaudi…). Préoccupations reprises ensuite par le *Bauhaus* de Gropius[326] et le vocabulaire *néoplasticiste* radical de Mondrian.

Frontière, décloisonnement, basculement : chercher un nouvel art pour un nouveau monde, c'est, après Dada, faire table rase du passé de l'art en bannissant les « jambons féminins[327] » comme les Futuristes (Marinetti) fascinés par la vitesse des machines[328] et les bruits de la guerre. En Russie Soviétique, plus concrètement, l'art sans-objet doit être utilitaire, il devient *constructiviste* dès 1912 (Tatline, El Lissitsky, Rodtchenko…[329]) puis davantage *productiviste* (Taraboukine, Maïakovski[330]) pour bâtir le cadre d'un monde nouveau... Elan révolutionnaire vite contré par Staline qui préférait un art réaliste totalitaire à sa gloire. Singulier retournement communicationnel !

A propos de communication, la proximité entre art et exposé journalistique en ce début de XXI^{e} siècle est devenue flagrante, mettant ainsi en exergue le *rapport forme/contenu*. Tandis que la fin du siècle précédent se caractérisait plutôt par la prédominance des démarches formalistes et/ou autoréflexives, force est d'observer, écrit Carole Talon-Hugon[331], « un nombre grandissant d'œuvres affichant haut et fort des intentions *morales* », qu'il

[321] B. Formis, *Esthétique de la vie ordinaire*, Paris, PUF, 2010, p. 191-210. La danse contemporaine, dès les années 1950, s'est repensée à l'aide des gestes du quotidien (les *tasklike dances* d'A. Halprin). A différencier d'Allan Kaprow (*l'art semblable à la vie,* 1996) « qui érige son travail contre le monde de l'art tandis que Halprin le fait en-deçà de celui-ci ».

[322] Lire Michel Guérin et Pascal Navarro (dir. de), actes du colloque *Les limites de l'œuvre*, Aix-en-Provence, PUP, 2007.

[323] Consulter : D. Baqué, *Pour un nouvel art politique, de l'art contemporain au documentaire*, Paris, Flammarion, 2004, D. Baqué, *L'effroi du présent, figurer la violence*, Paris, Flammarion, 2009, P. Ardenne, *un art contextuel*, Paris, Flammarion, 2002, N. Hillaire, *La réparation dans l'art*, Lyon, Nouvelles éditions Scala, 2019.

[324] « L'art corrige la nature en spiritualisant la beauté », fonction "idéique". Mais si la « raison historique » nous appelle à chercher les formes artistiques déterminées par l'évolution des arts à une époque donnée (le style), cela n'affecte pas la pulsion générative (*Kunstwollen*), indifférente au temps. Dans A. Riegl, *Grammaire historique des arts plastiques. Volonté artistique et vision du monde*, ([1897-98] 1978), Paris, Klincksieck, p.8-38 et 49.

[325] *La disparition de l'art décoratif est une perte cruelle pour le monde,* clamait W. Morris en 1877 : « La pourriture gagna les fruits de l'art : avec la division des arts, les uns supérieurs, les autres inférieurs, l'on se prit à privilégier les premiers, à mépriser les autres, poussé par la même ignorance quant à la *philosophie* des arts décoratifs »..

[326] « Notre société désorientée [avait] désespérément besoin de participer d'une manière créatrice aux arts comme contrepoids indispensable au progrès de la science et de l'industrie » écrivait rétrospectivement Walter Gropius dans *Apollon dans le démocratie*, 1969, Bruxelles, Ed. de la Connaissance, p. 19.

[327] Ainsi de Malévitch dans *L'alogisme* , 1914. Il se désolait en regard : « L'art ne participe pas à la construction du monde d'aujourd'hui » (Dans J.-C. Marcadé, *K.S. Malevitch, de Cézanne au suprématisme*, 1974, Lausanne, L'Age d'Homme, p. 38 et p.51-70 ; in extenso dans J. Lichtenstein, *La Peinture*, Paris, Larousse, 1995, p. 443-444).

[328] En Italie U. Boccioni, *Manifeste de la sculpture futuriste*, C. Carra, *La peinture des sons, des bruits et odeurs* et L. Russolo, *L'art des bruits*, En amont et autrement en Autriche quant au passé, A. Loos, *Ornement et crime*, se reporter pour tous ces textes à L. Brion-Guerry (dir.), *L'année 1913,* Paris, Klincksieck, 1973, p. 71, 99, 185, 295.

[329] J.-C. Marcadé, *L'avant-garde russe*, Paris, Flammarion, 1995, p. 239-259 et p. 269-70. Dans son *Programme du Groupe de travail des constructivistes* (déc. 1920), Rodtchenko proclame comme tâche à accomplir « la participation réelle de la production intellectuelle-matérielle à l'édification de la culture communiste ».

[330] Taraboukine : « La nouvelle architecture et les nouveaux objets environnants [sont] les moyens essentiels de reconstruction de la vie et des armes dans la lutte contre les idées bourgeoises », dans *Paris-Moscou 1900-1920,* catal. de l'exposition, Paris, 1991, Ed. du Centre Pompidou/Gallimard, p.342-347.

[331] C. Talon-Hugon, *L'art sous contrôle*, Paris, PUF, 2019, p.8-10.

s'agisse de traiter du colonialisme, du racisme, des migrants, d'écologie, de féminisme ou de cause LGBT ; mais aussi qu'il s'agisse de censurer, modifier ou détruire des œuvres du passé pour inconvenance ou revendication « woke ». De sorte que l'auteure s'interroge : « L'art doit-il poursuivre des fins hétéronomes ? (…) Peut-on juger une œuvre d'art d'un point de vue extra-artistique (en l'occurrence éthique) ? ». Si l'art du passé a pu avoir des visées éducatrices ou laudatives en fonctions de ses commanditaires religieux, politiques ou financiers (un art *au service de*), pour d'autres, seul « l'art pour l'art » est digne d'intérêt (Schiller, Gautier, Adorno) : c'est bien la *forme,* écrivent-ils, qui conduit au beau ou à un type d'expérience esthétique porteuse de résistance émancipatrice. Talon-Hugon cite Schiller : « Rien n'est en effet plus contraire au concept de beauté que la prétention de communiquer à l'âme une tendance précise » puis Adorno à propos du réalisme socialiste qui « supprime la différence entre l'art et la réalité alors qu'il se distingue nécessairement de celle-ci puisqu'il est de l'art ». Et de conclure en appui sur les reportages de guerre : « Du point de vue de l'efficacité pragmatique (…) les arts plastiques ne pourront jamais rivaliser avec le photojournalisme)[332] ».

La bivalence forme + contenu permet aussi d'aborder avec les élèves la *relation entre art et communication.* Les auteurs suivant René Passeron s'accordent aujourd'hui pour dire que « l'art n'est pas communication »[333], il ne nous engage pas sur un terrain monosémique (sémiologie) mais vers un espace polysémique de significations (sémiotique). Il peut certes être tautologique (le Stella de *« what you see is what you see »* ; Venet…) mais le communicationnel caractérise plutôt la publicité ou la propagande voire le mensonge d'Etat. Les régimes totalitaires ont de tous temps considéré la culture comme « une arme idéologique et un instrument de lutte au service du pouvoir [et] construit un appareil exhaustif pour contrôler et diriger l'art » (Ministère de la propagande et de la culture de Goebbels dans l'Allemagne nazie ; Agitprop, section propagande du Comité central du parti communiste en URSS, repris par Mussolini et Mao-Ze-Dong)[334], ajoutons-y la guerre des *fake videos* du pouvoir russe actuel. Pour Passeron, tout au contraire, l'art rend présente la capacité créatrice de l'homme, « cela explique l'échec des arts de propagande et de l'art mis au *service* des idéologies en vue d'en expliquer et diffuser les thèmes ». Toute création implique un *engagement* et une inévitable *compromission*[335].

Mais il est aussi des mutations plus insidieuses qui travaillent dans la durée. Ainsi, Herbert Marcuse[336], forgeant le concept de « désublimation répressive » avait observé que divertissements, arrogances et individualismes décomplexés, marchandisations culturelles, avaient gagné nos société permettant alors aux pouvoirs politiques d'asseoir leur domination sur un peuple distrait. Songeons aussi à Adorno qui souvent dans ses écrits dénonça ce qui dans l'art ne serait plus qu'un reste de culture docile, entièrement soumise aux impératifs de la rentabilisation marchande. Sur un autre mode, une intéressante étude du Coréen Sim Sang Yong[337] s'attache à montrer comment la publicité du marché de l'art US a fait vendre la

[332] *Ibid.*, 2019, p. 86-87, 98-99, 104.
[333] R. Passeron, *Pour une philosophie de la création*, Paris, Klincksieck, 1989, p.181.
[334] Développé par Igor Golomstock dans *L'art totalitaire*, Paris, Editons Carré, 1991, p. 12-13, 118-120, 168-172. Pour Mao, la révolution prolétarienne exige l'unité de l'art et de la politique, un style de masse qui unit forme et contenu (p. 122). Notons que pour J.-P. Sartre dans *Qu'est-ce que la littérature ?,* Paris, Gallimard, 1948 (p.32-33), si « sur un tableau [la beauté] éclate d'abord », dans un livre elle agit par persuasion, « le style doit passer inaperçu » (au profit du discours).
[335] Passeron, 1989, p.158, 161-162, 184.
[336] H. Marcuse, *Eros et civilisation*, Paris, Éd. de Minuit, 1938, 1955.
[337] Sim Sang Yong, *L'ère d'Andy Warhol*, Paris, L'Harmattan, 2023, p. 14, 15, 25, 37. Le *pop-art* comme l'expressionnisme abstrait, symboles de démocratie et de liberté, s'opposaient au réalisme totalitaire soviétique (p.44). Le modèle *pop* ayant réussi, il ne restait plus qu'à organiser le marché et la dépendance financière du monde (p.81). A propos de Warhol, Jeff Koons, Robert Rauschenberg, les Young British Artists du *TurnerPrize*, Damien Hirst, Takashi Murakami, Jean-Michel Basquiat…), l'auteur reprend à son compte Jean Clair dans *L'hiver de la culture* (2011, p.102-104) pour qui « la caractéristique de l'art contemporain est que l'artiste lui-même devient un courtier pour lui-même et son art » avec pour

« marque Andy Warhol », devenue un agent *soft power* et proliférant qui favorisa la domination américaine sur l'Europe et sur le monde. Toute œuvre n'est-elle pas inévitablement située ?

Alors, l'"*inengagement*" serait-il "inenvisageable", nonobstant quand il est revendiqué par l'artiste lui-même ? De sorte que la question de ce que pourraient être les conditions d'un *art / engagé*, d'un *art / politique*[338] – ou non – au regard des exigences d'une création authentique, mérite tout particulièrement d'être abordé avec nos élèves, l'association de ces deux couples de termes n'ayant rien d'une tranquille évidence !

Le pluriel « *DES* » du titre fait aussi écho à tous les nivellements, abolitions de limites et multiples transgressions qui caractérisent ces cinquante dernières années, brouillant tout repère[339] et favorisant dans la *confusion* une spéculation planétaire qui réduit les œuvres à l'état de marchandise[340]. Cette porosité des champs s'accentue encore aujourd'hui par le fait que nombre d'œuvres sont nourries d'images numériques collectées sur *Internet*. L'engouement manipulatoire infographique est heureusement dépassé (y compris chez nos élèves nés avec une tablette numérique dans leur berceau) mais il s'est mué au bénéfice d'expressions dans des pratiques artistiques très diversifiées et souvent au profit de propos militants comme par exemple les installations réalisées par le *Groupe Forensic Architecture*[341] en 2017 à Venise et en 2018 à Kassel. Installations vidéo-sonorisées, murs d'images, plateaux interactifs, branchements en temps réel sur des flux RSS[342], autant de nouvelles expériences, de nouveaux "spectacles" déroutants et consommables qu'on ne peut ignorer tant ils occupent l'espace médiatique contemporain mais qui peuvent rebuter ou détourner nos élèves.

Il s'agit là d'un élargissement perturbant du domaine de l'art et de ses pratiques qui n'a cessé de s'amplifier, d'un « *art autrement qu'art* » selon Dominique Chateau[343] (auquel on peut rattacher Allan Kaprow, Thomas Hirshhorn ou les performances outrancières de Piotr Pavlenski, mais on pourrait aussi citer les dîners de Rirkrit Tiravanija de 1990 (*Pad Thaï*) aux briques à 10€ vendues à la biennale de Venise 2015 ou les manifestations des *Guerrilla Girls* voire des *Pussy Riot*), c'est-à-dire soit d'un « usage non-artistique de ce qui est encore donné

---

préférence « une poignée de personnes qui peuvent se permettre d'acheter des œuvres chères lors d'une foire d'art où se rassemblent les milliardaires ». Quant au public planétaire (« illettré », Sim, p. 175), il s'attire facilement : spectacles, divertissements, et festivals doivent être fournis en permanence afin de l'assouvir (Sim, p.157).

[338] L'engagement politique est particulièrement visible dans les grands rendez-vous de l'art. Ainsi, en 2022 à la Biennale de Venise, la directrice artistique Cecilia Alemani, avec pour inspiration *« The Milk of Dreams »* (titre d'un livre surréaliste pour enfants), revendique son féminisme et présente des artistes dont les œuvres fustigent la croissance industrielle et l'économie numérique dans une perspective d'équité universelle en cherchant à créer « des cosmologies alternatives et de nouvelles conditions d'existence ». A la Documenta de Kassel 2022 qualifiée de « radicale » par sa directrice Sabine Schormann, « le collectif d'artistes de Jakarta *Uangrupa* (regroupant plusieurs disciplines : art, anthropologie, sciences politiques…) est commissaire de la 15e édition de la Documenta basée sur les valeurs du *lumbung* (terme indonésien désignant une grange à riz partagée). En tant que modèle artistique et économique, le *lumbung* se fonde sur des principes tels que la collectivité, la construction de ressources communautaires et la distribution équitable et est réalisée dans tous les domaines de la coopération et de la conception d'expositions » (présentation sur internet).

[339] Ainsi en est-il de la multiplication de certaines biennales internationales qui, faute réel de fil conducteur, laissent le visiteur errer devant l'embarras d'un inextricable display. Ainsi en fut-il du titre de la biennale de Venise 2024 (*Foreigners Everywhere*). Loin de susciter un regard décentré par une altérité critique, le projet ne conduisit souvent qu'au déversement de singularités flokloriques cherchant l'admiration de tous.

[340] Toutefois, si Nicolas Bourriaud dans *Inclusions. Esthétique du capitalocène*, Paris, PUF, 2021, dénonce une « surproduction polluante » (p. 45), il observe également p. 204 que le passage de l'anthropocène au capitalocène a déréglé les écosystèmes tout en contribuant à « l'émergence d'une esthétique inclusive » qui replace l'humain en coactivité précaire avec le non-humain (p. 131), reconférant ainsi du sens à l'acte artistique d'aujourd'hui.

[341] Voir leur site qui documente de multiples incidents survenus sur la planète (enlèvements, meurtres, racisme, torture, bombardements…) par des vidéos articulant photographies et images 3D du lieu : https://forensic-architecture.org

[342] S'abonner au flux RSS (qui relie, au sujet d'un thème choisi, toutes les occurrences présentes sur le *net*) permet d'être averti de toute nouvelle information s'y rapportant.

[343] D. Chateau, *L'art autrement qu'art*, Paris, PUF, 2022, p.31-34, 37-64, 96-137.

pour art », soit d'un *inédit non identifiable a priori comme art* (appauvri, clinquant, messager, partagé, délocalisé, réticulaire, marginal, rétrogradé[344]). Des propositions qui incitent plus que jamais non seulement à distinguer avec nos élèves *l'esthétique* de *l'artistique* (enjeu majeur) mais aussi à développer leurs facultés perceptives afin qu'ils soient aptes à *détecter* dans tout événement rétif et déstabilisant[345] ce qui peut « donner à penser », pour reprendre la formule kantienne. Car ces propositions ne sont-elles pas, elles aussi, simplement, de nouvelles manières de révéler sans filtre l'immédiateté et l'esprit de notre temps ?

Corrélativement encore, face à cette ouverture extrême associée aux multiples entrées de l'HDA, n'est-il pas alors indispensable d'évaluer et de prendre en charge ces risques de *confusion* ? Ne faudrait-il pas naturellement ménager dans son approche des œuvres la coexistence de champs différents dont on espère pouvoir définir quelques propriétés en admettant qu'ils ont aussi vocation à se superposer, s'intriquer, se créoliser mutuellement, mais aussi, parallèlement et didactiquement, en réfléchissant *d'un côté* à un panel d'œuvres qui sont des « chefs-d'œuvre de l'humanité » incontestables quel que soit leur genre, et que les élèves devraient impérativement rencontrer et étudier ; *d'un autre côté* à des œuvres qui s'affirment dans l'actualité, parfois artificiellement médiatisées, inclassables, mais dont il est précisément intéressant de questionner la légitimité et la durabilité ? Chaque professeur spécialiste doit assumer la responsabilité de ces choix-là.

2. L'HDA induit tout autant une entrée par les *pratiques artistiques*, verticalement ou transversalement, ce qui privilégie l'établissement de *correspondances* quant à la forme (par exemple sur l'esprit d'un siècle repérable en comparant les différents arts au temps de Louis XIV et au temps de Louis XV). Ainsi du bouleversement des « avant-gardes » des années 1910, pratiques artistiques plurielles qui témoignent de leur temps (« intégration ou subversion ? », se demandait jadis Pierre Gaudibert[346]), de l'art comme *engagement* tel que vu par A. Camus, J.-P. Sartre ou R. Passeron dont il convient d'interroger toujours aujourd'hui la « force de résistance », son caractère à la fois polémique et énigmatique, pour reprendre les mots de T. W. Adorno face aux distractions niaises. Cela peut conduire à partir de préoccupations communes ou de thèmes identiques tels que ceux qui ont été pris en charge à un moment donné au titre d'une biennale ou puisées et rassemblées à partir de cultures éloignées à la manière des propositions jadis controversées de Jean-Hubert Martin[347].

Pratiques diverses articulées à l'histoire des civilisations, rapportées en langues vivantes aux traits particuliers d'un pays ; pratiques tirant profit des mathématiques et témoignant aussi des avancées scientifiques, ce rapport art & sciences étant souvent oublié[348].

---

[344] *Ibid*, p. 71, 151-154.

[345] Consulter « Œuvres nourries de données » de Damien Beyrouthy dans *Variabilité, mutations, instabilité des créations contemporaines* (dir. de Christine Buignet, Anne Favier, Carole Nosela, Aix-en-Provence, PUP, 2021, p.235-247).

[346] De cette époque : P. Gaudibert, *Art et contestation*, Bruxelles, La Connaissance Weber, 1968 ; P. Gaudibert, *Action culturelle : intégration et/ou subversion,* Paris, Casterman poche, 1973.

[347] Deux expositions de J.-H. Martin, *Les magiciens de la terre* (Paris, 1989), regard planétaire montrant qu'il y a de la création artistique partout, *Partage d'exotismes* (Lyon, 2000) dont le propos « montrer la diversité des cultures, leurs spécificités et leurs interférences » (catal. p. 29) répartissait les œuvres « suivant des rubriques ethnographiques dans un ordonnancement par activités » (p.140). Explicitées dans *L'art au large*, Paris, Flammarion, 2012. Citons encore son exposition *Carambolages* (Paris, 2016) regroupant encore plus librement des œuvres très diverses selon une parenté symbolique, formelle ou autre…

[348] A propos d'écologie planétaire, N. Bourriaud (*op. cit*., 2021), montre que « l'être humain rejoint la plante, l'animal, la forêt ou la croute terrestre au rayon des ''ressources'' à exploiter » à des fins commerciales (p. 9), « nos atomes ne diffèrent en rien de ceux d'un arbre ou d'un poisson » (p. 118) contredisant l'historique opposition nature/culture : L'in-situ de l'art « concerne aujourd'hui la chair du vivant et notre milieu moléculaire en particulier » (p. 218).

On distinguera toutefois plusieurs aspects forts différents de la démarche dite « scientifique ». Citons seulement ici pour exemple la quête d'une *perfection* absolue que le nombre et la géométrie peuvent apporter (depuis l'antiquité : symétrie, divine proportion, art optique, fractales…) ; citons la rigueur intellectuelle et pratique revendiquée par les artistes soucieux de présenter leur art comme *cosa mentale* (de Léonard à l'ensemble des débats à l'Académie au XVII[e] siècle français).

Une intéressante question se rapporte aux œuvres artistiques se présentant comme des études *anthropologiques* (Le Nain, Greuze, Courbet, Menzel, Meunier, Bonhommé, Warhol ; Stendhal, Hugo, Balzac, Vallès, Flaubert, Zola, Houellebecq…) : soit un ensemble de démarches *documentaristes* (aujourd'hui majoritaires) se revendiquant des *sciences sociales*. Selon Talon-Hugon[349], il est question dans ces pratiques récentes « de collecter des matériaux, de documenter, d'enquêter, d'explorer, d'investiguer, de réaliser des expertises » dont on ne peut que s'interroger sur la valeur *scientifique* des résultats obtenus : « Comment concilier la transparence du document et l'articité de l'œuvre ? L'objectivité de l'information et la subjectivité revendiquée de l'artiste ? La visée scientifique et la volonté de création ? » L'auteure montre à juste titre que dans cette double ambition oxymorique (art + science) « la science dispense de l'exigence d'élaborations formelles attendues de l'art et l'art dispense des exigences scientifiques de neutralité, de méthode, de rationalité[350] ». Autant la démarche peut apparaître légitime comme *art politique* qui argumenterait subjectivement en appui sur une sérieuse documentation (ainsi des vidéos de Chantal Akerman, de l'iranienne Shirin Neshat et de Thomas Hirschhorn à la Documenta de Kassel en 2002), autant se présenter comme "artiste chercheur en sciences sociales" fait glisser de la posture à l'imposture : pas de science sans respect des protocoles. En revanche, ces nouvelles pratiques sont de bonnes occasions de nous interroger avec nos élèves sur la possibilité d'une *neutralité* scientifique en sciences humaines sachant que tout regard est dépendant de nos idiosyncrasies ainsi que de multiples pressions idéologiques ou vénales[351].

L'artiste donne à voir le monde à sa façon et c'est sa force ; quant à son éventuelle portée épistémique, elle reste dans l'attente de notre considération, alors, parlons-en, débattons-en !

Toutefois, redit encore ici, si les pratiques artistiques ne sauraient s'envisager sans renvoi à l'histoire de l'art, inversement, l'histoire *de* ou *des* arts gagne infiniment à s'enrichir de la pratique, à l'exemple de Jacqueline Lichtenstein[352] qui s'inquiétait des historiens d'art ignorant la pratique des artistes. « Après tout, est-ce que je n'écrivais pas sur la peinture sans posséder aucune formation picturale ? (…) Après m'être mise à l'étude de l'histoire de l'art, j'ai donc décidé de m'initier à la pratique de la peinture » [pour mieux comprendre ce qu'un peintre sentait].

---

[349] Dans le catalogue de la Biennale de Venise 2017 (short guide), la directrice artistique Christine Macel décrit les démarches des artistes retenus en ces termes : « Ces dernières années ont vu une pléthore d'artistes explorer non seulement l'histoire contemporaine ou récente, mais aussi un passé plus lointain, comme enflammés par la fièvre de l'archéologie, de la fouille, de la réinterprétation et de la réinvention. (…) « L'aspect anthropologique est ici particulièrement important, avec nombre de travaux historiques abordant la question du monde commun où les conceptions du monde apparaissent les plus différentes, ou ancrées à la terre et à la communauté comme dénominateurs communs, quelle que soit l'idéologie. Plusieurs artistes ont même adopté l'approche participative comme un *modus operandi* récurrent qu'ils mettent en œuvre à différentes échelles ». (C. Macel, *Viva arte viva, The exibition : Focus on Art and Artists*, p. 38-43, trad. Gaillot).

[350] C. Talon-Hugon, *L'artiste en habits de chercheur*, Paris, PUF, 2021, p.11-16.

[351] *Ibid.*, p.103, 162.

[352] Dans son bel essai en référence à N. Poussin pour qui « théorie et pratique devaient toujours être jointes ensemble » : J. Lichtenstein, *Les raisons de l'art,* Paris, NRF Gallimard, 2014, p. 19.

ELEMENTS DIDACTIQUES

Sur le plan *didactique*, le pluriel des arts conduit au pluriel des disciplines appelées à contribuer à l'HDA. Il soulève des difficultés logistiques déjà abordées mais il interroge aussi l'élaboration d'une *stratégie commune* : le thème retenu (à partir des « thématiques transversales périodisées » [2015]) sera-t-il abordé chacun pour soi dans le cadre horaire de sa discipline (lettres, AP, musique…) laissant à l'élève l'opportunité de ressentir et d'identifier des passerelles ; sera-t-il travaillé sur un mode intriqué, tressé, au risque pour chacun des enseignants de déborder intempestivement hors de son domaine de compétence et, symétriquement, de perdre l'autorité scientifique sur sa propre discipline dont il devrait conserver la maîtrise ? La perte du disciplinaire[353], comme on le sait, a été la fatale erreur qui a entaché les IUFM dès leur création et qui perdure trop encore aujourd'hui : pédagogie et socio-psychologie doivent servir à l'éclairage des stratégies didactiques disciplinaires (et, alors seulement, aider à l'interdisciplinarité), les disciplines et les savoirs spécifiques ne doivent pas en être les victimes. Ainsi, le dispositif interactif de l'HDA ne peut se transformer en sorties récréatives, en organisation de rencontres et d'événements (deux mots dont il faut rappeler néanmoins leur importance en AP), il doit plus que jamais, dans une didactique de l'interactif que les enseignants ont à charge de définir à chaque opération, conduire à l'acquisition de connaissances et compétences disciplinaires et transversales dûment identifiées au niveau de l'élaboration de leur projet collectif.

Didactiquement, le projet peut naître de plusieurs façons[354]. Soit il part de l'initiative d'un professeur (= une discipline) qui propose une œuvre[355] ou un événement connu, une date[356] comme noyau central à partir duquel les autres disciplines viennent se greffer en y associant un écho satellite correspondant à leur champ référentiel ; soit l'équipe enseignante décide de concert, dans le cadre d'une thématique appropriée, de choisir un aspect soulevant question et qui est partagé par chacun de leurs champs notionnels disciplinaires (effacer ; composition-construction ; imitation / déformation ; source, mémoire, héritage ; art et nature ; l'engagement politique…). L'entrée par les sciences est tout aussi riche. Ainsi peut-on étudier l'influence des mathématiques dans la composition plastique et en architecture (nombre d'or et suite de Fibonacci), en musique, en versification[357], le rôle de l'anatomie et de la perspective dans l'art de l'antiquité à la Renaissance, l'influence de l'optique dans les flous de Chardin ou Vermeer puis de la photographie dans ceux de Carrière, Seurat, Richter, Janssens ou Viola[358]. Sous un angle plus technique, étudier les formes nouvelles autorisées dans l'architecture par l'utilisation industrielle du fer, du verre et du béton armé, par les nouveaux logiciels[359] informatiques.

---

[353] Comme je l'ai dénoncé dans tous mes écrits. On songe aussi à Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Folio Gallimard, 1972, p. 234. Par ailleurs déjà, l'auteure y pointait aussi comme Adorno l'expansion des loisirs de masse p.270.

[354] On trouvera des exemples sur le site du ministère, consulté en 2020 : https://edubase.eduscol.education.fr/recherche?discipline[0]=Histoire%20des%20arts

[355] Ainsi, P. Terrien et J.-L. Leroy, *L'enseignement de l'Histoire des Arts, contribution à la réflexion et à l'action pédagogique,* Paris, L'Harmattan, 2014, citent-ils la *Tapisserie de Bayeux* étudiée quant à son dispositif séquentiel, comme témoignage historique, comme tremplin vers la musique du Moyen-Age ou encore *l'Après-midi d'un Faune* de Debussy en regard des autres arts.

[356] La Révolution française, les avant-gardes du début du XXème siècle, le temps du Bauhaus… Pour référence, la somme réunie dans : L. Brion-Guerry, *L'année 1913, les formes esthétiques de l'œuvre d'art à la veille de la première guerre mondiale, manifestes et témoignages* (CNRS), Paris, Klincksieck, 1973.

[357] Rappelons l'intéressant ouvrage largement illustré de Robert Bared, *L'art et le nombre* (2021), déjà cité, ici page 67.

[358] Pour développer : M. Baxandall, *Formes de l'intention* (1985), Nîmes, J. Chambon, 1991, ainsi que M. Makarius, *Une histoire du flou*, Paris, Ed. du Félin, 2016.

[359] Consulter le catalogue de l'exposition *Architectures non standard*, Paris, Editions du Centre Pompidou, 2003.

Dans toutes les hypothèses, ce qui en définit la pertinence se soupèse à *l'attractivité* : il faut d'abord que ce projet soit perçu positivement par les élèves, qu'il leur apparaisse promesse de découvertes à venir, comme une aventure en terre inconnue.

Ensuite, que l'initiative revienne au professeur d'histoire ou bien d'une discipline artistique en particulier, conformément aux textes de cadrage, il ne doit s'agir ni d'un prétexte à l'énumération d'œuvres, ni de poursuivre dans ce cadre les mêmes exercices techniques du cours usuel. La pratique (d'écriture, plastique, sonore voire gestuelle…), individuelle ou en groupe, doit être *création* sur un mode nouveau en appui sur la consigne qui va ouvrir à la réflexion interdisciplinaire. L'essentiel est de proposer aux élèves une recherche et une production s'y rapportant, le tout donnant matière à débat avec en visée l'objectif de travailler dans la direction d'une *compétence neuve* située dans l'au-delà de la pratique comme de l'histoire de l'art. Au-delà des savoirs techniques et de la connaissance des œuvres, une compétence d'analyse transdisciplinaire qui joue des interactions et élargit le regard.

On s'aperçoit alors que *l'inversion du schéma didactique* pratiqué en AP et décrit en amont de ces pages (Gaillot, 1997) constitue exactement le principe de fonctionnement de l'HDA : ce n'est pas une leçon préalable qui se prolonge par des œuvres montrées en exemple, mais une pratique de recherche et de création qui conduit à des productions plurielles que l'on met en regard et dont la confrontation crée des dissonances qui font sens et dont on s'instruit[360].

Dans une étude récente, Gracia Giacco[361] se réfère à Eisner, que nous avons déjà cité à propos des objectifs d'expression, pour nous inviter à ne pas seulement chercher une valorisation des AP dans le fait qu'ils peuvent contribuer à l'amélioration des compétences dans les matières non-artistiques. Certes, Eisner[362] développe les différents aspects que travaille l'enseignement des arts :

1. L'éducation artistique aide à transformer les idées, images et sentiments en une forme d'art.

2. Elle affine la prise de conscience des qualités esthétiques dans l'art et dans la vie.

3. Elle permet de comprendre qu'il y a un lien entre le contenu et la forme dans les arts, et un lien entre la culture et le temps dans lequel le travail a été créé.

4. Elle contribue à développer des attitudes difficiles à évaluer telles que : une volonté d'imaginer des possibilités qui ne sont pas encore là mais qui pourraient devenir ; un désir d'explorer l'ambiguïté, d'être disposé à empêcher d'abandonner la poursuite de ses résolutions.

Mais Eisner veut aussi nous sensibiliser au fait que « nous ne rendons pas service aux arts en vantant leurs contributions aux autres champs », renversant la question habituelle (de quelle manière les arts contribuent à l'acquisition de compétences en lecture ou en mathématiques) pour en proposer une autre : comment la lecture et les mathématiques pourraient-elles contribuer à développer des compétences en arts ? On perçoit alors par cette symétrie de vue que les arts et les autres disciplines peuvent être pensés sur un plan d'égalité quant aux dispositions qui peuvent être développées.

Malheureusement, les observations des chercheurs se rapportant aux premières expérimentations observées sur le terrain scolaire relèvent encore de nombreux dysfonctionnements. Bien souvent, l'opération échoue car nos collègues des autres disciplines ne ressentent pas cette même nécessité, pressés qu'ils sont par les impératifs de leurs

---

[360] Comme le décrit G. Boudinet dans *Expérience esthétique et savoirs artistiques*, Paris, L'Harmattan, 2017, p. 35, citant L. S. Vygotski (*Psychologie de l'art*, Paris, La Dispute, 2005).

[361] Giacco G., *Recherche-création et didactique de la création artistique*, Louvain-la-Neuve, EME Editions, 2018, p. 113-115.

[362] Eisner E.-W., Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement ?, *Art Education, 51*, 1998, p. 7-15 (trad. Giacco).

programmes, considérant cet intermède culturel comme une simple distraction ; bien souvent, hélas, les mots rutilants qui rendent compte de ce qui s'effectue masquent un quotidien où rien ne se passe, ainsi doit-on s'inquiéter de la persistance des cloisonnements disciplinaires (contenus et fonctionnements usuels), du manque de travail en équipe sur la définition des notions censées être travaillées en commun, parfois de l'absence de lien avec des œuvres d'art, des exercices qui ne sont pas des création ; que parfois même, l'HDA ne soit abordée qu'en classe de 3ème en vue de l'épreuve comptant pour le Brevet du collège… Enfin, jusqu'à l'absence de ce qui fait la dynamique de l'HDA, c'est-à-dire du moment partagé qui va *éduquer à la rencontre* qui désarçonne, qui trouble, révolte ou sidère mais qui doit aider à prendre en considération « l'autre », sans dire pour autant que tout se vaut.

S'ouvrir à l'autre, découvrir. Si « *l'enseignement de l'histoire des arts travaille à en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité »*, s'il *« développe chez les élèves le goût de contempler l'œuvre d'art »,* les instructions de 2015-18 rappellent aussi que ces œuvres qui *« expriment à chaque époque et dans chaque lieu une vision du monde (…) peuvent, réciproquement, influencer cette vision, c'est-à-dire agir sur leur temps ».* Les arts reflètent les sociétés, leurs organisations et leurs croyances, leurs valeurs civilisationnelles, les aliénations, les combats qui s'y tiennent, les velléités de libération qui s'y expriment, et c'est à partir de cela que l'HDA doit pouvoir contribuer à développer la distance critique des élèves.

Au regard de cela, n'est-il pas aussi de la plus haute importance que les professeurs d'AP restent en posture critique et ne soient pas complices d'un aplatissement naïf des œuvres et des faits ? Goûter le plaisir et le bonheur que procure la rencontre avec l'art ne saurait conduire à l'admiration béate ! Plaisir et bonheur : qui pourrait aller contre ? Pour autant, n'est-ce pas là le talon d'Achille d'un dispositif qui tendrait à faire croire (et enseigner) que tout est beau, que tout est art et que tout se vaut et mérite admiration ? Non, toute œuvre révèle un auteur et surtout son époque et sa culture, et il nous appartient de montrer et de questionner les disjonctions qui font sens.

Le texte de cadrage énonce des « compétences travaillées » très semblables à celles attendues dans les programmes d'AP : « *décrire une œuvre d'art en employant un lexique simple adapté ; associer une œuvre à une époque et une civilisation ; proposer une analyse critique simple et une interprétation ; construire un exposé de quelques minutes sur un petit ensemble d'œuvres ou une problématique artistique ».* Toutefois, il ne met pas suffisamment l'accent, notamment pour le portfolio que peut constituer l'élève, sur le commentaire d'argumentation qu'appelle à ses yeux la confrontations des œuvres réunies.

Pour gagner la partie au bénéfice de nos élèves, il importe que les disciplines artistiques s'imposent comme le *moteur* de ces entreprises pour ne pas s'y trouver définitivement noyées. Comme le suggèrent les chercheurs Jean-Charles Chabanne, Marc Parayre et Eric Villalorgo[363], la rencontre avec les œuvres devait favoriser le contact direct *in situ* mais, si l'on peut penser que « l'œuvres authentique vaut toujours mieux que ses avatars », l'apport principal est que nos moyens numériques modernes favorisent aussi des confrontations immédiates, illimitées, d'un genre nouveau : à nous d'en user. La situation didactique des confrontations multiples en *intertextualité*[364], comme disent les théoriciens de la littérature, convoque les notions de *réseau* et de *constellation* que nous connaissons depuis longtemps en

[363] Jean-Charles Chabanne, Marc Parayre et Eric Villalorgo (éd.), *La rencontre avec l'œuvre. Eprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, actes des journées d'études JEPAC à Perpignan – Montpellier 2. Paris, L'Harmattan, 2012, p.10.

[364] Nathalie Piegay-Gros, *Introduction à l'intertextualité*, Paris, Dunod, 1996, cité par Chabanne, *ibid*. p. 13.

AP[365] car « l'œuvre n'est lisible que par le truchement d'autres œuvres » et en particulier des *contre-œuvres* aptes à dynamiser les rencontres. Ainsi, une didactique de l'HDA doit-elle probablement imaginer un parcours culturel dans lequel vont se télescoper ce que Parayre et Villagordo nomment « des œuvres à problème », tant il est important d'« étayer la culture de l'élève de points de comparaison » afin de provoquer des « *réseaunances* », sortes « d'accélérateurs pédagogiques » qui mettront en route le commentaire naïf de l'élève mais dont la somme des apports constituera une *intersubjectivité*, une subjectivité critique partagée[366] dont chacun s'instruira :

> « Démultiplier les capacités interprétatives afin d'enrichir les styles interprétatifs de chaque élève : nous recherchons des capacités d'adaptativité à toutes les œuvres possibles. Le comparatisme est essentiel bien plus que l'accumulation des morceaux choisis (…) l'expérience des œuvres est d'abord une expérience collective[367] ».

Mais Chabanne souligne aussi la difficulté « de pratiquer et d'enseigner la parole sur l'œuvre ». Faire émerger la parole de l'élève ne signifie pas que tout se vaut, il ne faut pas « confondre bavardage et débat ». Laisser l'élève face à l'œuvre, « c'est parfois le condamner au silence ou à des piétinements improductifs ; trop apporter, au mauvais moment, c'est substituer à la progressive appropriation de l'œuvre les discours des autres et en réalité faire disparaître la rencontre elle-même, dans sa singularité ».

Dominique Berthet citant Nietzsche (« l'art est le grand stimulant de la vie ») et Gilles Deleuze (« l'art, c'est ce qui résiste : il résiste à la mort, à la servitude, à l'infamie, à la honte ») rappelle que l'art interpelle, il nous trouble, nous bouscule nonobstant les récupérations car il est écart, posture de contestation, de sorte qu'il « s'agit toujours de deux logiques antagonistes qui s'affrontent et mettent face-à-face les défenseurs des règles, de codes esthétiques et artistiques, de doctrines, et les partisans du nouveau, de l'innovation, de l'inattendu ». Prendre conscience de cela, savoir approcher les œuvres et « rester ouvert au surgissement d'une réalité autre », d'un « inconnaissable qui ébranle le cours des choses »[368], c'est éduquer de manière ouverte à ces confrontations-là.

Reste que toute œuvre s'enrichit par la différence et ne peut donc s'approcher complètement sans appui sur d'autres références. Sans cette *intertextualité*, l'élève ne pourra avoir accès à la compréhension de l'œuvre et s'en détournera. Il convient donc d'établir des confrontations déstabilisantes qui feront ressentir l'art « comme expérience » (Dewey, 1934), comme moments où peuvent se vivre, en référence à Lyotard[369], des « différends » qui sidèrent, qui parfois conduisent aux difficultés d'en dire[370]. De son côté Gilles Boudinet plaide[371], de même que Kant oscille entre la raison et le vertige du sublime, pour un *Muthos* en opposition au *Logos* mais autorisant les regards croisés et les récits interprétatifs

---

[365] On observera combien ceci est proche de ce que je nommais en 1997 une « *didactique du manifester* » en référence à J.-F. Lyotard (*Discours, figure*, 1971, p.41), voire « *didactique de la coocurentialité* » en référence à A.-J.Greimas (*Essais de sémiotique poétique*, 1972, p. 14). Une sorte « de mise en réseau, d'appropriation cursive qui organiserait la perception en une configuration qui contribuerait à constituer l'expérience de chacun » (Gaillot, [1997] 2012, p. 44, 263-266, nous retrouverons ceci en partie 4.

[366] J.-C. Chabanne, (éd.), 2012, *op. cit*., p. 13.

[367] M. Parayre et E. Villalorgo, *ibid*, p. 304-313 puis Chabanne p. 21-40.

[368] D. Berthet, *L'art change-t-il la vie ?* Aix-en-Provence, PU.P., 2022, abordant la dimension critique de l'art au travers de quatre thématiques (l'utopie ; la surprise ; la transgression et sa réception ; l'engagement). Successivement p. 5-7, 97-110, 117, 161.

[369] J.-F. Lyotard, *Le différend*, Paris, Les Editions de Minuit, 1983.

[370] Mais à condition toutefois de ne pas dépasser les limites *d'acceptabilité* de ces dépaysements et de rester dans la *zone proximale* de ses élèves (celle où l'*interaction sociale* entre pairs permet de progresser), en référence à Vygotski, *Mind in Society* (1978 [1930]) ou *Pensée et Langage* (1985 [1934]). Le choix des œuvres les plus propices n'est donc pas anodin et doit être finement travaillé en commun par l'équipe éducative : le "socioconstructivisme vygotskien", lit-on parfois.

[371] G. Boudinet, Enseigner les arts aujourd'hui, oui, mais pourquoi ? Enjeux et perspectives*, in* Chabanne (éd.), 2012, p. 83-85, me rejoignant ainsi (Gaillot, 1997).

singuliers : « la perspective ainsi ouverte revient à interroger déjà les dynamiques discursives qui se jouent entre les différents langages, entre le verbal et le non-verbal, également entre les différentes formes et disciplines artistiques et les différents registres d'explication et/ou questionnements qui s'y actualisent ».

L'HDA doit trouver sa place dans le paradoxe qui consiste à donner le plaisir[372] d'avoir accès aux œuvres majeures du patrimoine culturel local et mondial sans que cela tourne au hit-parade des célébrités et, en même temps, faire en sorte que la rencontre de ces œuvres sélectionnées puisse, de leurs confrontations, du heurt de leurs différences, au-delà de l'« histoire » des arts, donner à penser tout ce que cela peut révéler des disparités culturelles et les pesanteurs idéologiques qui s'y exercent. L'HDA a cette ambition : s'appuyer sur l'expérience de la pratique artistique, s'enrichir d'apports croisés pluridisciplinaires afin de révéler un passé perdu tout en sachant qu'on n'en saisira jamais la vérité, afin de connaître où plongent nos racines, tant pour renouer avec ceux qui nous ont « construits » que pour identifier et savoir affronter ceux qui, de tout temps, ont tenté d'entraver les envols de l'esprit et l'espoir de tout humain de vive libre. Quelles clés fournir à nos élèves afin qu'ils ne soient pas victimes de leur méconnaissance des grands faits de l'histoire de leurs repères culturels, sociétaux et familiaux ? Dans un monde désormais indifférencié de multiples « créolisations », lieu de multiples « diasporisations »[373], l'enjeu essentiel pour tous nos jeunes, et notoirement ceux qui n'ont pas de passé, ni celui de leurs ancêtres restés sur une terre qu'ils n'ont jamais foulée, ni celui du pays où ils sont nés et où ils ne voient aucune attache leur parlant, est de trouver d'où réorganiser cet imbroglio. L'école peut y contribuer par « *l'expérience esthétique et l'étude des œuvres »,* le monde des arts, depuis longtemps mondialisé, ayant toujours fait fi des frontières.

Le maintien des enseignements artistiques à l'intérieur du système scolaire secondaire est à ce prix, il est lié à l'enjeu majeur de ce temps, un enjeu *civilisationnel*. Comme il est prescrit depuis 1977, une didactique des AP ne peut se limiter à des objectifs plasticiens, aussi légitimes et indispensables soient-ils, elle doit conduire nos élèves à la conscience de leur être au monde, elle doit les conduire à se penser ici et maintenant. Comme le souligne Marianne Massin, l'expérience esthétique diffère de l'expérience ordinaire en ce qu'elle engage une dynamique transformatrice car elle appelle à *penser autrement*, d'autant plus que les œuvres contemporaines font souvent participer directement le visiteur en le conduisant à penser sa perception : Turrell, Eliasson, Laib, Janssens (ainsi en est-il également de certaines pièces musicales aux limites de l'inaudible). L'expérience esthétique est « affaire de "sens" parce qu'elle mêle sensorialité et quête de signifiance[374] », l'objectif est que des rencontres croisées qui s'établiront pourront se développer des regards sur le monde mieux aiguisés.

A ce titre, une HDA bien menée est très loin de la compilation culturelle, c'est le pari d'une formidable voie vers une prise de conscience documentée des stéréotypes qui formatent nos sociétés, un formidable moyen d'éducation contre tous les obscurantismes. Pour nos élèves, c'est l'opportunité de construire ou consolider leur esprit critique. Dans cette entreprise, les arts se trouvent bien en première place : de tout « écart » on s'instruit, nous reverrons cela en conclusion de cet ouvrage.

---

[372] En écho à J. Dewey et A. Kaprow, Baptiste Morizot et Estelle Zhong Mengual (*Esthétique de la rencontre, l'énigme de l'art contemporain*, Paris, Seuil, 2018) affirment que l'art l'est pas autre chose que la vie, c'est une expérience stylisée de la vie des autres. La rencontre avec les œuvres est proche de la rencontre amoureuse en tant qu'elle est promesse d'une vie nouvelle. L'important n'est pas de donner ce que les gens veulent mais de les faire bouger, de les transformer (p. 119-120, 145). Ainsi en est-il aussi des promesses de l'HDA, synchrone avec la didactique des AP. Se reporter aussi à J.-M. Schaeffer, *L'expérience esthétique*, Paris, Gallimard, 2015.

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

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

Oui, le maintien des enseignements artistiques à l'intérieur du système scolaire secondaire est à ce prix, d'une part celui des acquisitions de qualité et, d'autre part en l'occurrence ici, celui d'être lié à l'enjeu majeur de ce temps, un enjeu *civilisationnel*. A ce titre, une HDA bien menée est très loin de la compilation culturelle, c'est le pari d'une formidable voie vers une prise de conscience documentée des stéréotypes qui formatent nos sociétés, un formidable moyen d'éducation contre tous les obscurantismes. Pour nos élèves, c'est l'opportunité de construire ou consolider leur esprit critique.

Encore faut-il que cela conduise à des *apprentissages* (n'ayons pas peur du mot), aspect insuffisamment travaillé (ni en AP, ni en HDA, même), comme cela peut aisément s'observer de manière inquiétante, principalement au collège, et qui contribue à décrédibiliser notre discipline. Nos élèves, même s'ils aspirent à trouver en AP un climat différent, moins scolaire où l'on découvre autrement, se rendent aussi compte qu'on y apprend parfois (trop) peu. Ainsi de ce constat récent, sans appel :

> « Très fréquemment, la conversation sur les œuvres d'artistes ou sur les productions d'élèves conduit les enseignants ou conférenciers à évoquer d'autres artistes : "*vous chercherez sur internet pour la semaine prochaine*". Sans contenu précis, sans indication des moyens de la recherche ni sur les formes attendues de présentation des résultats, ces demandes sont seulement évoquées et jamais vérifiées, en renonçant à s'appuyer sur les formes scolaires de l'obligation et du travail ».[375]

De manière plus systémique, force est de constater que le dispositif HDA révèle une fois de plus la faille qui fragilise depuis longtemps les prescriptions françaises, ainsi suffit-il de relire celles-ci pour s'en persuader :

« Bien que se nommant et se présentant comme enseignement, on n'y parle jamais d'apprentissage, ni de savoirs disciplinaires, mais de contribution à l'acquisition d'une culture et de participation à l'acquisition de compétences transversales telles que la maîtrise de la langue française, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et initiative. Mais dans les acquis attendus aucune mise en pratique n'est évoquée : les élèves sont "informés de", "situent une œuvre", "fréquentent" des lieux culturels, ont "des attitudes" (qui impliquent curiosité et ouverture d'esprit - concentration et motivation - esprit critique), sans que jamais on ne se préoccupe de la façon dont se fixent les apprentissages par l'expérience. L'enseignement d'HDA rejoint les particularités des "éducations à" ». [376]

Même si le trait peu paraître un rien exagéré, force est de déplorer qu'en 2023 dans le collège français, malgré des instructions officielles explicites à cet égard, le contrôle des apprentissages en art n'est pas suffisamment effectif. Et pour en revenir aux œuvres, trop peu de professeurs d'AP prennent réellement au sérieux cette obligation vitale : *toute séance d'AP devrait inclure au moins la découverte d'une œuvre d'art !*

De même que l'horizon du *projet* autonome ne pourrait être abandonné sans ruiner nos finalités, un enseignement artistique sans œuvres d'art (re)conduirait d'abord aux rives de l'inutilité avant, assurément, le naufrage définitif !

---

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

[376] L. Espinassy, 2011, *op. cit.*(souligné par moi).

5. ÉVALUATION ET ENSEIGNEMENT

MECANISMES ET DETERMINANTS DE L'EVALUATION EN ARTS PLASTIQUES

Dans l'évaluation de l'action didactique, deux directions sont à envisager : l'évaluation du *produit,* c'est-à-dire du degré de réussite quant aux acquisitions visées, et l'évaluation du *processus* d'enseignement par feed-back en regard des résultats obtenus. Nous reviendrons plus loin sur l'analyse du processus et traiterons d'abord du produit.

Le *produit didactique* renvoyait par le passé à la production plastique ; il s'est élargi aujourd'hui à des acquisitions méthodologiques, théoriques et culturelles dans une approche plus large associant connaissances et compétences.

Evaluer en AP dans un contexte d'expression ancré au sensible a toujours semblé, à quelque niveau qu'on se place, comme une pratique délicate. Dans l'enseignement primaire, eu égard aux blocages qu'elle peut occasionner ; au collège, compte tenu des conditions de travail ; imparfaite au niveau de l'épreuve du baccalauréat, même sous forme de dossier ; périlleuse dans l'enseignement supérieur du fait de la complexité des variables...

Comment évaluer ? Longtemps après la remise sous les feux de l'actualité des questions d'ordre *docimologique*[377], il n'est pas exagéré de dire que l'évaluation reste toujours une opération peu maîtrisée dans ses implicites, utilisée souvent dans une fonction exclusivement terminale, bref, difficile et peu transparente. La situation est générale, mais particulièrement dommageable en AP pour ce qui est des productions plastiques scolaires.

Pourtant, les années 70 nous avaient livré quelques acquis dont il faudrait définitivement tirer parti. Évaluer est une *activité perceptive et cognitive*, sujette, donc, à de multiples dysfonctionnements, aussi bien au moment de l'observation qu'au moment de la comparaison (ou de la mesure) au « modèle de référence » (s'il existe) pour ce qui est de l'appréciation des indices positifs et négatifs à recueillir. Outre les questions de sévérité et d'usage de l'échelle de notes, la docimologie a isolé de multiples déterminants de disparités de jugements entre correcteurs[378] (infidélité dans le temps, effets d'ordre, effets de contraste, effets d'informations connues *a priori*, effets divers de « halo »). On comprend alors facilement devant le constat des divergences que la « vérité » de la note ne peut être qu'un mythe (il faudrait 127 correcteurs pour stabiliser une note de philosophie, avait-on calculé en 1936 !)[379]. Pourtant, la note est loin d'avoir perdu tout crédit, d'autant plus qu'elle est vivement attendue par l'institution afin de permettre additions et moyennes.

Longtemps, faute d'information spécifique sur l'évaluation en AP, le professeur devait choisir entre suivre les conseils de la docimologie générale, ce qui oriente vers la scolarisation des activités plastiques et leur réduction à des exercices de maîtrise, ou choisir de les ignorer car trop extérieures à la discipline, au risque de s'en remettre à une pratique évaluative

[377] Soulevées dès 1922 par Laugier et Piéron (du grec *dokimé* : épreuve).

[378] G. Noizet et J.-P. Caverni, *Psychologie de l'évaluation scolaire,* Paris, PUF, 1978, p. 77-117 ainsi que : J.-J. Bonniol, *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires,* thèse d'État, Université de Bordeaux, 1981, p. 75-110.

[379] Laugier et Weinberg, *in* H. Piéron, *Examens et docimologie,* Paris, PUF, 1963, p. 23.

totalement intuitive. L'étude[380] que nous avions abordée en 1982 avait pour objet de répondre à trois questions :

— Quelle est la nature de l'application de la docimologie générale au champ particulier des AP ?
— Quels sont les déterminants spécifiques de l'évaluation des productions plastiques scolaires ?
— Quelles seraient les conditions d'un « mieux évaluer » en matière d'éducation artistique ?

Nous avions d'abord mis en lumière l'existence de disparités de jugement aussi fortes que dans les autres disciplines d'expression[381], ceci bien qu'il soit plus aisé de comparer simultanément des travaux offerts au regard que de lire successivement des copies écrites. Alors que les observations du contexte général[382] enregistraient un maximum d'écart allant jusqu'à 13 points sur 20 en composition française, l'écart maximum était de 12 en AP pour une reprise de notation d'épreuves du bac, l'écart maximum des moyennes de notes par travail entre deux jurys (composés respectivement de 34 et 14 correcteurs) étant de 3 points.

Cette étude avait aussi permis d'établir que nous sommes dépendants d'attentes produites par la prise en compte d'informations *a priori* relatives aux producteurs (à partir de travaux présentés tour à tour comme émanant d'élèves « bons » ou « faibles » en matières générales ou en AP), dans le sens d'une assimilation par consonance cognitive au niveau antérieur de l'élève autant en AP qu'en matières générales[383].

Nous sommes également sensibles aux effets de contraste par contiguïté, lors de la juxtaposition des œuvres que nous examinons, comme l'ont attesté la sur- ou la sous-notation de travaux lors de l'introduction d' « ancres » exceptionnellement négatives ou positives[384].

En droite ligne des recherches de Daniel E. Berlyne, Yvonne Bernard[385] et Robert Francès, nous sommes sujets à des considérations hédoniques portant sur les dimensions plastiques ou visuelles des objets à évaluer[386]. Coloris (conformément aux études de la psychologie générale qui montrent la préférence pour les trois couleurs saturées : bleu, rouge, vert) et complexité (conformément au degré d'intérêt croissant dégagé par Berlyne) ont été testés significativement, ce qui autorise à penser par extension validante : le degré de réalisme, l'originalité ainsi que le rapport à toute idéologie plastique référentielle, ceci entendu lorsque ces variables n'ont pas à fonctionner comme critère d'évaluation[387].

Ainsi, notre appréciation, même guidée par la mise au clair de critères préalablement élucidés, se trouve-t-elle perturbée par la prégnance perceptive d'indices non pertinents, du fait d'une réceptivité particulière de l'évaluateur à leur égard. Si, comme l'avait déjà senti Gustav T. Fechner au XIX[e] siècle[388], le goût (car en tel cas ce n'est plus la conscience didactique) tient à la réflexion mais aussi à l'héritage, l'expérience et l'accoutumance, François Molnar (et d'autres dont Kristeva) avait montré que l'agrément se ressentait déjà – même en ce qui concerne les configurations les moins suggestives – au niveau du réflexe

---

[380] B.-A. Gaillot, *Évaluer en arts plastiques (op. cit.)* : le travail fut mené grâce à la participation volontaire de nombreux professeurs d'AP du quart sud-est de la France au travers de multiples protocoles de notation expérimentale.
[381] Documentation IPR de 1979 *in* Gaillot, *ibid.,* p. 102 et 325.
[382] H. Piéron, *op. cit.,* p. 20.
[383] Ceci renvoie à *L'effet Pygmalion* (ainsi nommé) rapporté par R. A. Rosenthal et B. Jacobson (New York, 1968), Tournai, Paris, Casterman, 1971.
[384] Effets d'ordre et d'ancrage, *in* Noizet et Caverni, *op. cit.,* p. 103-117.
[385] D.-E. Berlyne, Les mesures de la préférence esthétique, *Sciences de l'art,* n° 3, 1966, p. 9-22 ; Y. Bernard, *Psychosociologie du goût en matière de peinture,* Paris, éd. du CNRS, 1973.
[386] R. Francès, *Psychologie de l'esthétique,* Paris, PUF, 1968, p. 118-132 en particulier, soulignant les facteurs les plus souvent désignés comme déterminants : réalisme, originalité, technique, sujet, couleur-lumière, expressivité, raison personnelle subjective.
[387] B.-A. Gaillot, *op. cit.,* p. 95-177, toutes études statistiquement significatives.
[388] G. T. Fechner, *Vorschule der Aesthetik,* Liepzig, Breitkopf & Härtel, 1876.

psychosomatique, antérieurement au nommé[389]. Ces expériences de notation allaient en ce même sens.

En vue de modérer ces distorsions, rien n'y fait, ni l'établissement de barèmes finement pondérés (ce serait plutôt pire en AP), comme l'avait déjà montré la docimologie (entre notation spontanée et notation critériée, « la méthode de l'impression générale est la mieux en harmonie avec la complexité essentielle de la composition française »)[390], ni même la transposition des évaluations en termes de *rang* (loi de Gal proposée par Maxime Baret)[391], sachant que le professeur d'AP classe plutôt ses travaux par ordre de qualité que par référence à un chiffre abstrait[392].

Mais il s'avère parfois qu'un handicap devienne le meilleur des stimulants. Le mérite de ces calamiteuses observations a moins été de contribuer à améliorer la fiabilité des notes que de pousser à s'en écarter : elles apparaissent comme le déclencheur d'un radical changement de cap (ou de philosophie), le passage ou le glissement de la *notation* d'un objet produit à l'*évaluation* des compétences réellement acquises par un individu. Car, en regard de cela, ne doit-on pas assumer notre subjectivité et savoir en tirer les conséquences? La finalité de l'évaluation n'est-elle pas moins de comparer une performance à une norme que d'apprécier un processus de *construction de la personne ?* L'avancée la plus nette des réflexions docimologiques en arts plastiques porte assurément sur le questionnement de la *valeur prédictive*, c'est-à-dire la crédibilité des acquis, la relation qu'il est possible d'établir entre *performance* et *compétence* : évaluer correctement en arts plastiques implique d'évaluer « autrement autre chose produit dans d'autres conditions »[393], c'est-à-dire fonder son appréciation sur des objets et des comportements authentiques.

Ainsi, ces premières recherches ont-elles conduit à proscrire toute notation solitaire (pratiquée par deux tiers des enseignants en 1982-1985) au profit d'une évaluation collective (du moins pour les examens) ; elles ont conduit à désigner de manière aussi claire que possible les repères de réussite en s'attachant tout particulièrement aux objectifs supérieurs ; elles ont conduit aussi à compléter notre information sur la compétence d'un élève dans ce que nous appelions en 1987 « le champ scolaire élargi », c'est-à-dire aussi ce qu'il est susceptible de faire par lui-même hors l'institution scolaire. Elles ont conduit enfin à s'interroger de surcroît sur la réelle valeur prédictive des productions plastiques scolaires réalisées à heure fixe en service commandé : nous y avions vu arguments en faveur d'un accès rapide à l'*autonomie*, seule situation permettant d'attester réellement des compétences effectivement exploitables et exploitées.

Toutefois, ce premier niveau de considérations stationne encore sur une vision étriquée de l'évaluation, une vision exclusivement terminale[394]. Au-delà, la vraie question est celle de la fonction de l'évaluation. Il est clair qu'à l'exception de situations certificatives peu nombreuses, l'objectif est bien la formation, la « construction stratégique de l'action

---

[389] F. Molnar, Quelques aspects psychobiologiques de l'image, *Revue d'esthétique,* n° 1, Paris, UGE, « 10/18 », 1976, p. 361-362 et Quoi de neuf dans la perception visuelle de la forme ?, in *Année psychologique,* n° 80, Paris, 1980, p. 599-629.

[390] G. de Landsheere, *Évaluation continue et examens,* Bruxelles, Paris, Labor, Nathan, 1971, p. 150.

[391] Ceci alors que les expériences dans le contexte général sont plutôt positives, d'après M. Baret, Du bon usage de la notation, in *Ateliers lyonnais de pédagogie,* numéro spécial, février 1984, p. 5-23, 41-60, 64-72.

[392] De telles observations ne peuvent que dévaluer la notation. Remarquons à cet égard que si les instructions Machard (du 14 décembre 1964) prodiguèrent pour la première fois aux professeurs des conseils clairs relatifs à la notation, ces conseils disparurent par la suite, comme si évaluer allait désormais « de soi ». Il fallut attendre 1996 pour relire (enfin) des conseils en matière d'évaluation formative.

[393] B.-A. Gaillot (1987), p. 180-208, 233-241 et 285-305.

[394] Se reporter à notre dossier, B.-A. Gaillot, *La docimologie, et après ?,* https://gaillotdidartsplasrt.com/

éducative »[395]. L'évaluation n'a pas pour fonction de sanctionner, récompenser, sélectionner, éliminer, mais de dresser un état des lieux et de tirer l'enseignement d'une expérience. Côté élève, on mesure les progrès comme les besoins ; côté professeur, on juge de l'efficacité de la méthode employée et des remédiations nécessaires. Le premier à dégager sans ambiguïté les deux visages de l'évaluation, celui qui comptabilise et celui qui forme, fut Michael Scriven en forgeant les deux termes d'évaluation *sommative* et d'évaluation *formative.* L'évaluation formative est agent de régulation du dispositif ainsi que mesure et renforcement du degré d'avancement de l'élève[396] (ici dans et par son approche des AP).

Si l'on admet que la fonction de l'évaluation est de contribuer à guider l'élève dans la construction de sa propre personne, on mesure combien l'évaluation d'une production plastique réalisée sous la semi-guidance d'un professeur est, sinon dérisoire, du moins insuffisante. En dehors des AP, Piaget[397] avait déjà souligné que « réussir » ne signifiait pas pour autant « comprendre ». Ce qu'il nous faut évaluer, c'est l'élève en chemin vers son autonomie, sur un terrain, celui des AP, qui ne tolère aucun modèle de référence.

Si par le passé la note en AP soupesait le savoir-faire plasticien, pour reprendre la formule de l'inspecteur général Pélissier lors du colloque de Saint-Denis sur « l'artistique » en 1994, « ce qui nous importe n'est pas tellement ce que les élèves font que ce qu'ils apprennent à travers ce qu'ils font »[398].

Il s'agit donc de savoir différencier production plastique et acquisition(s) réelle(s) de l'élève en fin de séquence, autrement dit être au clair quant à la définition de termes tels que : *connaissance - capacité - performance - compétence.* Revenons-y rapidemen.

Les connaissances sont ce qu'acquiert un sujet à la suite d'un processus de découverte. En AP, le caractère *construit* des connaissances intériorisées par l'élève est, si l'on peut dire, doublement ontologique car il est de surcroît dépendant de la singularité et de l'impossible réitération de toute démarche artistique.

Ensuite, l'élève doit être capable de se servir de ce qu'il sait tout en explorant. La capacité traduit l'aptitude à faire quelque chose et nous avons dit que dans les disciplines d'expression cela ne peut se limiter à répéter mais doit engager de l'initiative et de la compréhension. La capacité d'agir produit une *performance*. Reste à savoir ce qu'elle révèle : s'agit-il d'une réussite ponctuelle, immédiate, fugace ? S'agit-il tout au contraire d'un savoir-faire définitivement acquis dont l'élève maîtrise d'ores et déjà le potentiel et les enjeux qui y sont liés et que l'on peut nommer compétence ? Est ici en question la *valeur prédictive* des comportements observés.

La compétence appelle d'abord le nom de Noam Chomsky[399] qui, dans ses nombreux écrits sur le langage, souligne le caractère *créatif* de la compétence linguistique dès lors que l'enfant s'affranchit des paroles répétitives conditionnées pour avoir intégré un *système de règles* qui permet ensuite de construire – *créer* – des phrases nouvelles. Il s'agit donc de l'application à bon escient de ces règles à des situations inédites (il faut donc « se débrouiller tout seul » en prenant des initiatives à partir de ce qui a été intériorisé), et cela ne peut que nous intéresser du point de vue des AP. Rappelons que si pour Hameline (1979) la

---

[395] P. Dominicé, *La formation, enjeu de l'évaluation,* Berne, P. Lang, 1979, p. 184.
[396] M. Scriven, The Methodology of Evaluation, in *Perspectives of Curriculum Evaluation,* AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n° 1, Chicago, Rand McNally, 1967, p. 39-83, ainsi que B. S. Bloom dans *Handbook of Formative and Summative Evaluation,* New York, Mc Graw-Hill, 1971.
[397] J. Piaget, *Réussir et comprendre,* Paris, PUF, 1974.
[398] *Op. cit.,* p. 133.
[399] N. Chomsky, en deux ouvrages : *La linguistique cartésienne* et *Structures syntaxiques* (les deux : Paris, Seuil, 1969).

compétence est simplement un savoir-faire permettant une mise en œuvre immédiate à partir d'un répertoire de gestes disponibles, plus récemment l'école canadienne (Brien, Cauchy, Scallon) a insisté sur d'autres caractéristiques : la notion d'*intégration* (de même pour Roegiers) qui suppose une assimilation stabilisée et l'aptitude à *mobiliser* immédiatement à bon escient ; les notions de *transfert* et de *complexité* qui garantissent l'aptitude à affronter des difficultés *inédites* et exigeantes. Pour Scallon reprenant Roegiers[400], l'important est d'être capable de « mobiliser ses ressources » (ce mot est repris de D'Hainaut, 1977) afin de faire face à « n'importe quelle situation de la même famille », ce qui rapproche ces considérations généralistes du terrain des arts où la compétence n'est jamais la simple reprise d'un acte antérieurement réussi. Ces remarques sur l'état potentiel insistent sur le fait qu'une compétence n'est avérée que si elle est perceptible au travers d'un comportement *authentique* (l'élève a décidé seul et non par hasard). La compétence, toujours à suivre Scallon, est à inférer à partir de comportements indicateurs qui doivent nous permettre d'identifier quelles ressources l'élève est en mesure de mobiliser :

— des *savoirs* ou connaissances mémorisées ;

— des *habiletés* (savoir-faire, savoir-utiliser, savoirs procéduraux...) ;

— des *stratégies* (façon de faire choisie librement ; esprit de méthode) ;

— des *attitudes* (une posture d'esprit favorable ; persévérance, curiosité...).

Naturellement, les deux dernières catégories sont nettement plus difficiles à inférer.

Ainsi, au-delà des connaissances construites *(techniques, théoriques, culturelles)*, il y a (ou non) l'intériorisation de ces découvertes et la capacité espérée d'en tirer parti. En AP, les compétences attendues par rapport à ces trois axes pourront être, comme nous l'avons suggéré, *plasticiennes* (être capable d'associer et de maîtriser des moyens plastiques au service d'intentions – forme et sens), *théoriques* (être capable d'un recul réflexif quant à sa démarche, quant à la pratique des autres, d'analyser de même toute œuvre d'art) et *culturelles* (être capable de situer et comprendre une œuvre quant aux divers enjeux de son époque et de son pays). À ces compétences disciplinaires, il convient d'ajouter comme il est dit plus haut ce qui se rapporte au processus et à la méthodologie (savoir s'organiser avec rigueur, fluidité d'esprit, réagir à l'imprévu, etc.), ce qui renvoie à des compétences *transversales*.

Plusieurs paliers d'indicateurs peuvent contribuer à apprécier les fruits d'une expérience didactique :

a) La compétence vis-à-vis de l'approche d'une question se mesure par une première performance, la réalisation d'une œuvre plastique.

Comme renvoi direct à un savoir-faire élémentaire d'ordre technique ou opératoire (il s'agit généralement des petites classes : réponse maîtrisée et efficace).

Comme mise en tension d'une problématique plastique, trace d'un processus interrogatif fécond ; ici, bien entendu, se situe l'essentiel.

Comme lieu de manifestation du créatif et de l'artistique. On sera prudent quant à la valeur prédictive d'une production exagérément encadrée. Il en est différemment en situation

[400] Nous évoquons ici trop rapidement les écrits de X. Roegiers, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement,* Bruxelles, De Boeck, 2000, ainsi que de G. Scallon, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences,* Bruxelles, De Boeck, 2004.

de projet ou en lycée.

b) La compétence se mesure aussi par les acquisitions cognitives et méthodologiques sur le plan réflexif.

Inversement, une production peu flatteuse ne permet pas de conclure à la faiblesse des acquisitions : le principe est celui d'une formation par l'intrication *pratique/théorie* ou *action/réflexion.*

La compétence s'évalue donc aussi au travers de tâches autres que la production plastique, sans pour autant que le *dire* prenne le pas sur le *faire* :

— recherche documentaire ;
— argumentation d'une démarche de création ;
— auto-évaluation orale ou écrite ;
— analyse d'œuvres ; réalisation d'un dossier en histoire des arts ;
— pertinence et justesse lexicale des interventions.

c) La compétence ultime se rapporte à la « posture ». Indicateur : un changement d'attitude.

C'est le passage de la passivité à l'enthousiasme, du répondant à l'opérant au sens fort, l'initiative s'affranchissant de tout conditionnement : ambition du projet, lectures, collection d'images, proposition d'exposés en lien avec l'HDA, visite de musées lors de voyages, travail plastique autonome en classe et hors la classe. C'est le passage de la classe à la « vie », sur lequel nous reviendrons.

Finalement, alors qu'en 1960 la seule question portait sur la réussite d'un dessin, toute séquence d'AP devrait permettre à l'enseignant, relativement à chaque élève, de porter son attention sur les progrès accomplis :

— *Que sait-il faire de plus ?*

— *Est-il capable de sa propre initiative d'élaborer et de conduire à terme une démarche de création plastique ?*

— *Est-il capable d'analyser des œuvres et de porter un jugement argumenté ?*

— *Quelles informations nouvelles ont été découvertes, comprises, réinvesties, mémorisées, en pratique comme en culture artistique au sens large ?*

— *Est-il désormais capable d'agir seul ; prend-il davantage goût à ce qui est fait et découvert en AP comme dans l'approche des faits culturels ?*

— *A-t-il développé des capacités et révélé des aptitudes intéressantes pour sa future orientation professionnelle ?*

Revenons à la séquence d'AP. L'élève est sollicité constamment pour mettre en place une réponse appropriée. Il doit s'organiser, monopoliser ses moyens, prendre du recul. Globalement, ces compétences générales (que l'on pourrait dégager des grands axes du « Socle » français) pourraient se visualiser ainsi, mises en relation avec le déroulement de l'activité scolaire en AP :

Compétences et actions indicatrices rapportées aux moments didactiques de la séquence

Moment didactique	Compétences générales; attitudes	Capacités activées par l'étudiant; comportements indicateurs
Réception de la proposition	– Comprendre et appliquer des consignes – Répondre à une demande en faisant appel à son expérience – Se fixer des objectifs – Faire preuve d'inventivité et de divergence	– Identifier l'ampleur d'une question et la transposer dans le domaine des arts visuels – Explorer et soupeser plusieurs idées – Mobiliser ses acquis (langage de l'image, savoir-faire technique et infographique) et mettre au point une démarche de résolution – Être autonome dans ses choix et ouvert à l'initiative, prendre des décisions et s'engager
Situation de pratique	– Développer un propos au moyen d'un langage sensoriel – S'organiser pour mettre en forme correcte un projet – Exploiter des ressources – Travailler avec méthode et rigueur – Contrôler la pertinence de son travail - Faire preuve de persévérance	– Mettre en place un dispositif plastique en réponse à des intentions – Transposer des notions abstraites dans sa pratique – Utiliser et maîtriser des techniques, des opérations plastiques et des technologies y compris l'outil informatique pour développer sa réponse – Tirer parti d'un fonds iconographique – Savoir faire une pause dans son travail et modifier si nécessaire sa démarche en cours de route – Exploiter l'imprévu, oser prendre des risques – Mener son projet jusqu'à son aboutissement
Au-delà de la pratique	– Maîtriser la langue française – Analyser un objet d'étude – Faire preuve de recul critique – Porter un jugement étayé – Écouter la parole d'autrui – Enrichir sa culture – Mettre en relation des éléments émanant de champs différents – Argumenter – Faire preuve d'ouverture d'esprit – Mesurer ses apprentissages – Conférer du sens à son travail, faire preuve d'intérêt et de conviction	– S'exprimer correctement et avec aisance à l'oral et à l'écrit – Décrire en utilisant la terminologie appropriée – Passer de la description à l'analyse de sa démarche de création – Argumenter en confrontant intention et efficacité des moyens employés – Évaluer son travail et celui des autres – Relier à des références artistiques, en rechercher, repérer, découvrir d'autres relativement à la question abordée – Développer son esprit critique et savoir construire un point de vue personnel face aux œuvres – Avoir une approche sensible de la réalité et des faits culturels, cultiver une attitude de curiosité et de tolérance – Savoir nommer ses acquis, connaître ses insuffisances – Confectionner un dossier ou portfolio archivant ses travaux et explicitant sa pratique, ses découvertes et ses références artistiques

Les **critères** désignent les qualités que l'on souhaite observer ou voir acquérir, ils gagent à rester génériques afin de ne pas déflorer (avons-nous vu) l'authenticité des questionnements. Les **indicateurs** n'ont pas à être définis à l'avance. Ce sont les éléments

repérables au vu du travail et du comportement (singuliers) de l'élève qui permettent d'apprécier ce qui semble à cet instant réussi et intériorisé.

Voici en guise d'exemple, se rapportant principalement à la production plastique, un autre type de formulation de ces attentes :

L'évaluation de la compétence à créer en arts visuels au collégial[401] québécois
Pierre Gosselin, Elaine St-Denis, Sylvie Fortin, Sylvie Trudelle, Francine Gagnon-Bourget et Serge Murphy

Suite à l'analyse par les auteurs des entrevues accordées par les enseignants experts en arts visuels (recherche[402] portant sur plusieurs années) :

(Extraits)
« Au moment de l'évaluation sommative, l'attention de l'enseignant porte principalement sur trois objets: les productions artistiques des étudiants, la démarche qui a permis de les engendrer et le discours que tient l'étudiant à propos de sa démarche et de ses réalisations. Toutefois, les enseignants tiennent compte aussi de la cohésion entre ces mêmes objets d'évaluation; c'est donc dire qu'ils portent un jugement sur la cohérence entre la démarche, les productions artistiques et le discours de l'étudiant (…).

1. Les critères et les indicateurs pour l'évaluation des productions artistiques
L'observation des pratiques des enseignants en arts visuels laisse voir qu'ils évaluent la production artistique de l'étudiant à partir des quatre critères suivants: la qualité formelle et conceptuelle de la production, la qualité développementale de la production, la qualité novatrice de la production et la qualité expressive de la production.
1. Exemples d'indicateurs de la qualité formelle et conceptuelle de la production artistique :
- La maîtrise du langage visuel
- La technicité au service de l'œuvre
- L'efficacité de l'œuvre
- L'autonomie de l'œuvre, etc.

2. Exemples d'indicateurs de la qualité développementale de la production artistique :
- Le développement de l'œuvre
- Le dépassement du littéral de la proposition ou de la source d'inspiration
- L'artistique de l'œuvre
- Le respect de la proposition, des contraintes, des paramètres
- L'engagement de la subjectivité, etc.

3. Exemples d'indicateurs de la qualité novatrice de la production artistique :
- L'originalité de l'œuvre
- L'actualité de l'œuvre, etc.

4. Exemples d'indicateurs de la qualité expressive de la production artistique :
- Le sensible de l'œuvre
- L'étrangeté de l'œuvre
- L'ouverture de l'œuvre, etc. (…)

2. Les critères et les indicateurs pour l'évaluation de la démarche de création
L'observation des pratiques des enseignants en arts visuels laisse voir qu'ils évaluent la démarche de leurs étudiants à partir des cinq critères suivants: la qualité de la présence, la qualité de la réflexion et de la compréhension, la qualité de l'exploration, la qualité du développement et la qualité de la présentation. (…)

3. Les critères et les indicateurs pour l'évaluation des productions discursives
Les enseignants évaluent les productions discursives de leurs étudiants à partir des deux critères suivants: la qualité réflexive et la qualité formelle. Les productions discursives concernent autant ce que disent les étudiants que ce qu'ils écrivent sur leur démarche et sur leurs productions artistiques. » (…)

Extraits tirés de l'ouvrage collectif sous la direction de D. Leduc et S. Béland (2017),
Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur,
Montréal, Presses de l'Université du Québec, chapitre 12, p.251- 271.

[401] Au Québec, le collégial (CEGEP) est un enseignement pré-universitaire spécialisé, intermédiaire entre le secondaire et le supérieur.
[402] Gosselin, P., Fortin, S., Murphy, S., St-Denis, E., Trudelle, S. et Gagnon-Bourget, F. (2014). *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en art au collège et à l'université*. En ligne à l'adresse : < http://www.competenceacreer.uqam.ca >

Naturellement, ces dispositions attendues (notamment complexité et autonomie) sont à considérer modestement à l'aune de la maturité relative de nos jeunes élèves mais, en AP, une compétence véritable n'est pas avérée si elle n'a pas pu être appréciée dans le cadre d'une démarche personnelle de création et sans relation à l'art délibérément désirée et prolongée spontanément hors la classe.

Ce qui n'a pas suffisamment été mis en avant dans cette mutation, mais que s'attachent désormais à souligner de nombreux chercheurs[403], c'est le complet *changement de paradigme* qui doit accompagner le passage de la PPO vers l'approche par compétences (APC). Il s'agit d'abord, non seulement de différencier performance et compétence comme nous avons vu, « ils appartiennent à des univers différents »[404], il s'agit impérativement, sans doute au-delà de quelques apprentissages basiques, d'abandonner la *tâche* (l'exercice) au profit de cette mise en *situation*, ce qui conforte complètement l'orientation entreprise en France d'*inversion du schéma didactique* (Gaillot, 1997) opéré par le "*cours en proposition*".

Prudemment, répétons-le : pour Jonnaert (2007), une compétence est définie en référence à l'action d'un sujet en situation, ce qu'il nomme une construction « énactée » [405]. Finalement, elle peut qualifier sur l'instant une performance réussie, elle est probablement effective ou du moins crédible, mais elle est fatalement contextuelle, ce qui la rend temporaire et difficilement transférable.

Les théoriciens sont nombreux à penser qu'une évaluation authentique et fiable des compétences suppose d'entrer par les *situations* et non par les contenus, situations *authentiques*, ajouterai-je, car si l'écart entre la situation scolaire et le monde extérieur est trop grand, la valeur prédictive s'en trouve nulle. De nombreuses recherches visent désormais à approfondir et promouvoir « l'approche par situations » (APS), préconisant d'établir les *curricula* relativement à des « approches situées »[406].

Le concept d'"*évaluation située*" est mis en avant depuis longtemps dans la littérature anglophone (Young, 1997), il est voisin de l'"*approche située*" décrite par Philippe Jonnaert en 2011 à propos de l'évaluation des compétences :

> « Confronté aux défis que lui pose une situation, un élève met en place des actions pour les traiter : *la situation est la source de ces traitements*. C'est parce que ces défis sont traités efficacement en situation que le traitement est compétent : *la situation est le critère du traitement compétent* ».
> 1. L'APS se fonde sur le principe de base selon lequel une personne construit, développe et adapte ses connaissances et ses compétences à travers ses *expériences et ses actions en situation*.
> 2. La situation est centrale dans l'APS :
> - elle est le point de départ des actions de la personne à travers les défis qui lui sont posés : la situation est la *source* de connaissances et de compétences;
> - lorsque la situation est traitée avec succès, les connaissances et les compétences de la personne y sont temporairement viables : la situation est le *critère* des connaissances et des compétences.
> 3. La *connaissance est action*, et c'est à travers l'action en situation que de nouvelles connaissances sont construites.

---

[403] Notamment : Jonnaert, P., M. Ettayebi et R. Defise, *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel,* Bruxelles, De Boeck, 2009, p.58 *sq*. ainsi que Masciotra, D. et F. Medzo, *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*, Bruxelles, De Boeck, 2009 et encore : Ettayebi, M., R.Opertti et P. Jonnaert, *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs,* Paris, L'Harmattan, 2009.

[404] (Jonnaert, 2002), mais aussi de comprendre qu'à un *objectif* (opérationnel, énoncé *a priori* comme devant être confirmé par une tâche à exécuter) est substituée la notion de *compétence* (inférée *a posteriori* à partir d'un comportement en situation).

[405] P. Jonnaert, *De la compétence curriculaire aux pratiques pédagogiques, en passant par la compétence énactée : variations autour d'un concept*, Observatoire des réformes en éducation, Université du Québec à Montréal, 2007. en ligne : http://cudc.uqam.ca/upload/files/REF2007Jonnaert_modifie.pdf

[406] Un programme construit dans la perspective de l'APS se singularise par le fait de proposer un ensemble de situations dans lesquelles un élève pourra agir. Lire : *Approche située. Synthèse*, Montréal, UQAM, Les cahiers de la CUDC. Cahier 7, mai 2011. https://www.yumpu.com/fr/document/read/34119679/taclaccharger-le-dossier-chaire-unesco-de-dacveloppement-

4. Le champ des *expériences vécues* et le *bassin des connaissances plus anci*ennes sont des ressources indispensables à la construction de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs.
5. *L'environnement social* offert par la situation et son contexte, est également une ressource importante dans le développement des compétences et des connaissances.
6. Une situation est un *ensemble complexe de circonstances* qui présentent à la fois des ressources, des contraintes et des défis.
7. Une situation est intéressante si elle a *du sens pour l'apprenant* et présente un réel *potentiel d'action*.
8. En contexte scolaire, les situations ont une *portée éducative*.

L'*évaluation située* fut particulièrement développée par Michel Vial en 2012, montrant par là qu'on ne peut évaluer sans prendre en compte le *contexte* des apprentissages[407], ceci étant valable pour l'élève comme pour l'évaluateur car il s'agit de comprendre des deux côtés quels sont les déterminants qui ont conduit aux décisions quant aux choix opérés dans la démarche de production comme dans l'élaboration du jugement évaluateur. Pour l'auteur, trois grands modèles ont été instruits successivement par l'histoire de l'évaluation : la mesure des produits, la gestion des procédures et l'évaluation située qui questionne les processus de l'activité des humains[408]. Une évaluation située signifie rendre intelligibles les situations, installer un débat de valeurs, faire l'examen critique de l'activité. Ce modèle s'intéresse au sens que les sujets donnent à ce qu'ils font. La valeur est dans l'humain, en débat dans l'activité, le processus est incarné.

Ces considérations mettent en avant deux questions que nous avons déjà désamorcées (Gaillot, 1991, 1997) :

1) – Evaluer un produit <u>ou</u> évaluer une personne ?

2) – Doit-on s'en tenir à des critères définis a priori ou doit-on sélectionner a posteriori ses indicateurs en regard du fait accompli ?

Ceci est d'autant plus important en AP que toute situation est singulière et non réitérable. Comme nous avons toujours fait valoir, en art, les critères ne peuvent qu'être ouverts (ou "flous"), donnant idée des attentes a priori, mais restant attentifs à l'inattendu : ce seront les indices réellement recueillis qui renseigneront – positivent ou non – le jugement.

Avançons. Evaluons-nous bien au-delà des AP ? De mon point de vue, développé depuis fort longtemps (1987), seule la condition de placer l'élève en situation *authentique* de pratique ou de projet (en situation *d'agir seul*) peut autoriser à recourir ensuite au terme de « compétence » en matière artistique.

Le terme de compétence conduit à se poser la question de son champ d'action. Celui-ci peut-être disciplinaire, inter-disciplinaire ou carrément trans-disciplinaire. Une compétence est dite transversale lorsqu'elle est cultivée dans plusieurs champs disciplinaires ou qu'elle transcende ces clivages. Il s'agit donc naturellement de compétences assez générales qui ne s'arrêtent pas aux contours des différentes matières scolaires, Gérard Fourez, A. Maingain et B. Dufour citent ainsi plusieurs catégories de compétences à vocation générale[409] : les compétences *logiques* (opérations mentales telles que déduire, comparer...), *cognitives* (démarches d'apprentissage), *méthodologiques* (organisation de son travail), *communicationnelles* (savoir s'exprimer), *métacognitives* (posture réflexive quant à son

[407] M. Vial, *Se repérer dans les modèles de l'évaluation, histoire, dispositifs, outils*, Bruxelles, De Boeck, 2012, p.347-403.
[408] Rappelons, en référence à Vygotski, que l'apprentissage est fondé pour partie sur des *interactions sociales*. Outre-atlantique, plusieurs auteurs préconisent les « 3P » comme objets à considérer dans l'évaluation : *produit / processus / personne* (A. Mastracci 2011, dans Leduc & Béland (*op. cit*. 2017), p. 173.
[409] G. Fourez (dir.), A. Maingain, B. Dufour, *Approches didactiques de l'interdisciplinarité,* Bruxelles, De Boeck, 2002, p. 169-172.

travail), *épistémologiques* (recul critique favorisant un usage approprié de ses connaissances) *relationnelles* et *socio-affectives*. Nous sommes sensibles en AP à celles qui renvoient à la capacité de planifier son travail, d'utiliser les supports numériques, de faire preuve de créativité, d'exercer son esprit critique, d'inférer du sens à partir de documents, etc. Ces auteurs regrettent que ces compétences ne fassent que très rarement l'objet d'une modélisation ou d'un apprentissage particulier.

Soulignée par beaucoup comme particulièrement importante dans une perspective d'éducation, la notion de transversalité ne doit pas être confondue automatiquement avec la question de la *transférabilité* des acquis méthodologiques. Un transfert complet supposerait que des acquisitions réalisées dans un secteur déterminé puissent être utilisées pour surmonter des obstacles nouveaux relevant d'un autre secteur. À cet égard, Meirieu et Develay[410] y voient un « objectif pédagogique de troisième type » qu'ils nomment l'aptitude à « recontextualiser ». En revanche, plusieurs écrits se montrent plutôt dubitatifs à l'égard du transfert des compétences compte tenu du fait que l'école est un lieu où l'on n'agit pas « pour de vrai »[411].

L'approche par compétences n'est pas un simple ré-habillage de contenus[412], même si certains écrits nomment parfois compétence ce qui n'est qu'habileté technique.

Mais les enseignements artistiques nous rappellent au besoin que l'évaluation n'apprécie que ce qui vient d'être fait, elle n'a pas vocation à extrapoler sur demain, ailleurs ou autrement. Car l'expression *évaluer des compétences* n'est pas exempte de quiproquo : nous évaluons une performance et, au mieux, espérons-nous que le comportement constaté se transforme en compétence ! Si, dans certains cas, la compétence peut certifier une qualification professionnelle, ce qui peut s'inférer dans le monde académique est seulement de l'ordre de la *promesse* et du *probable,* car le contexte scolaire ou universitaire ne coïncide jamais parfaitement avec la vie réelle et, malgré la rigueur du jugement porté, nul ne sait combien de temps la disposition validée persistera, d'autant plus que chaque acte artistique est unique : invitation à ne pas trop demander aux compétences. Néanmoins, l'aspect spéculaire des AP ayant naturellement partie liée avec « la vie », c'est-à-dire engageant des perceptions pluridisciplinaires qui dépassent l'enceinte de la salle de classe, on peut penser que ces attributions larges seront de nature, demain, à sous-tendre la prise d'initiatives et tous types de comportements dits « autonomes »[413].

Naturellement, comme nous venons de voir, les compétences sont liées à une situation précise. A cette fin, l'enseignant établit une *fiche de cours* dans laquelle, à partir d'un objectif tiré des programmes, il bâtit un dispositif incitatif et tente d'en anticiper les découvertes et acquisitions qu'il espère susciter à cette occasion (ce que j'ai nommé « *l'hypothèse*

---

[410] P. Meirieu et M. Develay, *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous,* Paris, ESF, 1992, p. 159-167.

[411] Notamment B. Rey et M. Develay, *Les compétences transversales en question,* Paris, ESF, 1996, p. 57-58 ainsi que P. Jonnaert, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, *op. cit.,* 2002, p. 28-29.

[412] À propos de la formulation par objectifs, Hameline s'inquiétait déjà qu'il puisse suffire d'écrire « être capable de… et d'enfiler les perles du programme » (1979, p. 87). La remarque vaut aussi pour les compétences. Faute d'avoir suffisamment insisté sur la nécessité préalable de placer l'élève dans une situation de création authentique, certains programmes peuvent être perçus à tort comme porteurs d'une contradiction entre une introduction formulée en termes de compétences et le corps des contenus exprimé en objectifs de maîtrise. Observation et analyse exposées par S. Kahn, « Intentions des politiques et réalités du terrain en Belgique », dans J.-L. Villeneuve, (dir.), *Le Socle commun en France et ailleurs,* Paris, Editions Le Manuscrit, 2012, p. 111-121.

[413] G. Fourez, A. Maingain, B. Dufour, *op. cit.,* p. 173.

didactique » du cours. Voici un exemple de fiche de spécification des compétences se rapportant à une proposition concrète :

L'ŒUVRE ET SON CONTEXTE (lycée)

- Support : explorer ce qu'il en est de l'animal dans l'art (classe Terminale art)
  cf. : Vincent Lecomte (2021), *L'art contemporain à l'épreuve de l'animal*, Paris, L'Harmattan

- Logique didactique : inventer une proposition par laquelle l'élève sera confronté au choix de représenter l'animal ou de le faire intervenir plus ou moins directement dans son dispositif.

« Il vous est proposé une "carte blanche" pour intervenir à l'intérieur d'un zoo (documents fournis). Donnez à voir votre projet de la manière de votre choix : œuvre réelle, dossier iconique, maquette ».

Evaluation :

- L'œuvre s'insère dans l'espace du zoo et en tire parti ;
- Elle développe un propos pertinent et intéressant lié aux animaux ;
- Maîtrise, ambition et singularité de votre proposition.

Spécification des compétences :

Sur le plan de la pratique :

- Enrichir son vocabulaire formel : mieux dessiner les animaux ; mieux donner à voir ses intentions ;
- Développer des savoir-faire quant à l'élaboration d'un projet en articulation avec un lieu : être capable de tirer parti de la topographie d'un espace donné ;
- Etre capable de travailler dans l'optique d'un grand format ou à grandeur réelle.

Sur le plan réflexif :

- Construire une relation de sens liant l'œuvre, le règne animal et le lieu choisi ;
- Argumenter en soutenant oralement son projet ; apprécier en jury ceux des autres élèves ;
- Revoir les questions relatives à l'*in situ* ;
- Comprendre les implicites du travail : l'œuvre peut être décorative, elle peut représenter ou évoquer par l'image ou la métaphore, elle peut utiliser directement l'animal ou sa trace, elle peut être fabriquée pour les animaux eux-mêmes, les rendre acteurs…

Sur le plan culturel, enrichir sa connaissance de la place de l'animal dans l'art :

- Support de la pensée (dieux égyptiens ou hindous, mythes, symboles et légendes…) ;
- Compagnons de l'homme (Potter, Troyon, Delacroix…) ;
- Métaphore humaine (Géricault, G. Aillaud, W. Wegman, K. Fritsch…) ;
- Partenaire ou acteur de l'œuvre (J. Beuys, J Kounellis, H. Duprat, Yukinori Yanagi…) ;
- Enfin, étude plus détaillée de la *Maison pour hommes et cochons* installée par K. Oller et R.M. Trockel à la *Documenta X* de Kassel en 1997 ainsi que des toiles d'araignées de Tomas Saraceno, exposition « *On Air* » au Palais de Tokyo, Paris, 2018-19.
- Etre en mesure d'émettre des hypothèses quant au statut de l'animal dans des œuvres découvertes lors de recherches ; être en mesure de relier à l'époque et au pays concernés.

NB. L'enseignant pourra lire de Vincent Lecomte *L'art contemporain à l'épreuve de l'animal*, Paris, L'Harmattan, 2021.

On remarquera ou rappellera d'abord qu'une première évaluation s'opère durant l'effectuation, au fur et à mesure que se rencontrent les questions (mais rien n'oblige à tout reporter à la fin de la séquence).

S'agissant maintenant du bilan définitif, on préconisera que les repères de réussite soient énoncés qualitativement et non quantitativement : c'est oui, un peu, ou c'est non. La quantification n'étant pas possible, on parlera d'« échelle de valeur » et non d'« échelle de mesure »[414] (sinon, quelle unité de mesure, quel modèle de référence ?). À cet égard, nous avons dit préférer le repérage d'*indicateurs* d'acquisition : « repères » plutôt que « critères ».

Il est particulièrement formateur de confier à un groupe d'élèves (par exemple, ceux qui ont fini leur travail avant les autres, mais ceci peut aussi se faire par questions-réponses en introduction au bilan collectif) le soin de retrouver les repères de réussite énoncés lors de la phase introductive et de produire par rapport à eux une palette d'indicateurs. Il importe beaucoup que ceci émane de la bouche des élèves comme gage de compréhension.

Ensuite, on se demandera si l'évaluation doit être opérée en référence aux autres ou en termes de progrès de l'élève par rapport à lui-même. Ici se profile la question de l'évaluation différenciée.

La rédaction des repères d'auto-évaluation dépend évidemment de la question posée par le sujet. Elle peut aller, selon les sujets et la préférence des élèves et du professeur, de quelques traits succincts et généraux (« recherche, compréhension, pertinence... ») à la fabrication en commun d'une véritable « check-list » cherchant à anticiper dans le concret le maximum d'indicateurs de qualité du travail effectué. Par exemple (sans détailler) :

- *— ai-je compris le sujet et identifié les notions à travailler (je peux les nommer) ? Pour le lycée : quelles questions de fond ?*
- *— ai-je fait un réel effort de recherche, documentaire et plastique ?*
- *— ai-je su élaborer mon projet d'une manière efficace ?*
- *— la réponse finale est-elle pertinente et riche ?*
- *— la réponse finale fait-elle valoir un point de vue original ?*
- *— les moyens plastiques utilisés servent-ils convenablement ce que je voulais montrer ?*
- *— comment situer mon travail par rapport à mes travaux antérieurs et aux réponses de la classe ?*
- *— cette question m'a-t-elle permis de découvrir et d'apprécier des artistes nouveaux ? Lesquels ?*

Ainsi, les textes précisent pour le lycée (2019) à propos des compétences visées (pratiquer les AP de manière réflexive, expérimenter, produire, créer, mettre en œuvre un projet ; questionner le fait artistique ; exposer l'œuvre, la démarche, la pratique) :

[414] J.-J. Bonniol, *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation, op. cit.,* p. 48-59.

« L'évaluation des apprentissages est de la responsabilité du professeur d'arts plastiques (…) Nécessaire au bilan des connaissances, compétences et aptitudes travaillées telles qu'elles s'exercent dans la discipline, l'évaluation contribue également à développer le recul critique (…)Sans négliger la mesure progressive et objectivée des acquis, elle permet d'identifier des ressources et des modalités utiles pour faire progresser et réussir (…) Le professeur forme les élèves à l'auto-évaluation et aux co-évaluations. Sous toutes ses formes, l'évaluation les aide à traiter, résoudre et comprendre des problèmes plastiques et artistiques de plus en plus complexes ».

L'auto-évaluation de l'élève peut permettre de jauger dans un premier temps sa propre progression. Ensuite viendra l'évaluation comparative normative. Il importe beaucoup que l'élève soit éduqué au plus tôt quant à la façon de s'auto-évaluer et considère ceci non comme un transfert curieux de pouvoir et de compétence (seul, le maître sait juger), mais comme un moyen de contrôle des buts qu'il s'est fixés en regard du problème posé.

Être capable de juger du résultat, c'est déjà comprendre ce qui était en jeu, mais c'est aussi avoir prise sur la démarche qui a conduit à ce résultat. Développer la faculté « métacognitive »[415] est aujourd'hui désigné comme un objectif majeur de toute formation, donc de l'évaluation[416].

L'évaluation collective peut alors avoir lieu, elle est nécessaire, moins pour relativiser les niveaux (encore que les élèves le souhaitent) que pour mettre en commun le bilan des expériences de chacun. C'est le moment d'identifier les acquis, de les nommer ou du moins de les désigner, de réactiver les notions dans l'examen des travaux, de faire émerger de cette confrontation des questions nouvelles afin de féconder quelque démarche future.

Selon l'ampleur du travail, l'entreprise risque de durer longtemps, aussi est-il indispensable d'avoir préparé la palette d'indicateurs et d'instaurer par son talent d'animateur un débat rondement mené. Il serait raisonnable que l'évaluation ne dure pas plus de 15 mn en collège (sauf cas exceptionnel) et pas plus de 45 mn au lycée. Il ne peut être question de faire parler tout le monde (d'où l'intérêt de l'auto-évaluation préalable avec le professeur) ni d'analyser en détail chaque travail ; le professeur doit avoir repéré avant le bilan final les travaux significatifs dont il peut tirer grand avantage didactique durant l'échange. Pour ce qui est de la notation, le jugement du groupe s'étant effectué globalement par intégration des critères, un partage en trois ou quatre lots suffit, la suite est administrative et d'aucun profit didactique !

ENSEIGNER PAR L'EVALUATION

Le bilan est le moment où chacun peut profiter des recherches des autres, à tel point qu'il ne paraît pas exagéré de penser que, faute de certitude *a priori,* c'est chaque fois au vu du cheminement que prennent les démarches de recherche que le professeur d'AP construit son oral didactique et enseigne les AP. C'est en particulier là, au regard du champ artistique, que la question du statut des démarches et des objets réalisés peut être posée et donner lieu à *débat.* C'est là que se confrontent les points de vue, qu'on s'ouvre à autrui, c'est là aussi que

[415] En référence à l'Américain J. H. Flavell qui créa le terme en 1977 dans un article sur le développement cognitif : il s'agit d'exercer un retour réflexif sur sa propre démarche d'apprentissage... mais on peut aussi penser au concept de *« décentration »* chez Piaget et Inhelder, *La psychologie de l'enfant, op. cit.,* p. 101-103.

[416] Pour rappel, se reporter à B. Noël, *La métacognition,* Bruxelles, De Boeck, 1991.

se désenfouissent et s'examinent les représentations que chacun porte sur la réussite, sur la création, sur l'art. Comme écrit il y a fort longtemps[417], « **enseigner par l'évaluation** » nous paraît donc une autre des dimensions spécifiques de la didactique des AP.

L'évaluation en AP n'est pas seulement « formative » ni même « formatrice » (comme le propose Scallon, en ce qu'elle aide à apprendre), mais outil direct d'enseignement, c'est-à-dire *au moyen duquel surgit l'enseignable.*

Tout dans le déroulement d'une séquence est utile à l'activité d'évaluation. Préalablement au cours, l'évaluation (diagnostique) du contexte de la classe (milieu socioculturel, intérêts, réceptivité, niveau, degré d'autonomie...) aide à bien cibler ses objectifs et à définir une stratégie didactique bien adaptée à des élèves déterminés.

Dès que la démarche prend forme au travers de quelques croquis (aussi bien dans une situation impositive, si elle n'est pas simple exécution, que dans une situation de projet), des paliers de décision se succèdent : quels supports, nature des matériaux, format, quels enjeux dans ces choix, quelles références, quel degré de narration, d'abstraction, de déformation ?...

Durant l'effectuation, c'est la trajectoire de recherche qui est l'objet de toute l'attention du professeur. Ainsi, choisir d'interrompre le cours, de désigner, d'interroger quelques comportements instaurateurs, mettre en résonance tel questionnement avec le champ des œuvres (mais ceci sans guider), c'est ici que se joue le cœur du rôle du professeur d'AP. *Transformer l'événement en vécu enseignable* par la verbalisation des enjeux et des savoirs en cause, c'est minute après minute faire le point avec l'un ou l'autre en privilégiant tout autant l'objectif principal qu'en sachant exploiter l'*imprévu*.

Enseigner par l'évaluation prend alors tout son sens, associé au guet de l'émergence des questions. L'évaluation est donc le lieu majeur de l'enseignement en AP. Rejoignant le point de vue que nous avions défendu dix ans plus tôt[418], les instructions pour le collège de 1995 précisèrent enfin : « *l'évaluation est un acte intrinsèquement lié au cours : elle ne vient pas s'y ajouter* ».

Ainsi, notre réflexion sur l'évaluation vient de nous faire parcourir trois étapes : apprécier, verbaliser, enseigner.

On retiendra d'abord qu'en AP comme ailleurs, l'évaluation est indispensable car elle motive l'élève et lui confère une part active dans la construction de son savoir. En réfléchissant sur ce qui vient de se jouer dans la situation de pratique dont on fait le bilan, il peut mesurer ce qu'il a réellement saisi d'une question ainsi que la qualité de la réponse qu'il a produite comparativement aux autres.

On voit maintenant clairement *comment* l'élève apprend en AP et *ce* qu'il peut apprendre :

En réaction à la proposition de l'enseignant, l'élève apprend à transposer la question en termes plasticiens, il apprend à mobiliser son expérience antérieure pour la mettre au service de ce nouveau défi, c'est-à-dire à identifier (et à nommer) les paramètres sur lesquels il pourra agir.

En cours de pratique, l'élève apprend à agir et à réagir, à contrôler ou modifier les effets de sens produits, il apprend à s'interroger sur le statut de ce qui a été produit et sur les enjeux culturels qui sous-tendent sa démarche ; il saura en parler.

Durant le bilan final, il apprendra à situer son travail sous tous les points de vue ; il

[417] B.-A. Gaillot, Enseigner les arts plastiques par l'évaluation, *Cahiers pédagogiques,* n° 294, mai 1991, p. 24-25.
[418] *Évaluer en AP,* 1987, p. 242.

observera chez autrui quelques initiatives techniques, il appréciera comparativement divers dispositifs plastiques mis en écho avec le travail des artistes. Cette mise en relation sur le mode interprétatif l'amènera à s'interroger sur la portée de ce qui a été entrepris. En termes de *« contenus »,* au-delà du savoir constitué (le savoir instrumental, le répertoire des œuvres, le vocabulaire et la théorie de l'art), l'ambition serait la construction d'un type de compétence qu'on pourrait nommer *« exégétique ».* D'une certaine manière, un second niveau de contenus *est* le questionnement proprement dit.

L'oral ne suffisant pas toujours pour ancrer les acquis, il semble nécessaire de se doter des outils qui vont permettre, au-delà de la production plastique et des événements vécus en classe, de contrôler ces compréhensions, ce qu'il en reste à plus ou moins long terme. Aujourd'hui, les enseignants français sont de plus en plus nombreux à accompagner leurs cours de fiches-projets, de questionnaires divers, de recherches de mots clés, de jeux rapides (ce ne sont pas des interrogations écrites !) où l'élève répond par quelques mots ou bien en cochant des cases ou en reliant des items. Sont fréquemment distribués des documents de synthèse avec parfois en vignettes quelques travaux d'élèves de la classe et les œuvres d'art rencontrées à cette occasion (ou de plus en plus désormais sous forme de fichiers numériques à télécharger). Scrupuleux souci de « tirer leçon », mais dispositions qui n'ont de sens que si l'on s'astreint à les penser jusqu'au bout de leur logique : *il n'y a d'acquisition réelle que si elle a été mémorisée durablement mais, plus encore, que si elle a donné lieu à restitution spontanée, ultérieurement et à bon escient.*

Afin de mieux comptabiliser les acquis, il importe aussi que les enseignants se dotent de *grilles d'évaluation* adaptées, on ne peut plus se contenter d'aligner des chiffres ! Ce qui nous intéresse, ce sont les compétences acquises pour le long terme et ce changement d'optique invite au basculement du format vertical du cahier de notes vers le format à l'italienne (N.B. Ce propos date de 1997, on peut espérer qu'il relève désormais de l'évidence pour les jeunes professeurs. En 2023, je laisse toutefois ce texte tel qu'il fut écrit et enseigné en formation initiale à l'époque !).

élèves	devoirs et leçons	moy.
- - - -	& $ § µ $ £ € ç ¤	
- - - -	§ & $µ $ ¤ % #£	
- - - -	& $ £ € $ § µ ç	
- - - -		9,42

élèves	travaux divers	connaissances ; compétences ; attitudes / / / / / / / / / / / / / / / / / / /
- - - -	12 08 04 11 15	+ ++ ++ + ++
- - - -		+ + ++ +++
- - - -		

Par le passé, les pages de ce carnet étaient composées d'une suite de noms d'élèves face à une série de colonnes qui archivaient les notes aux devoirs et leçons et s'achevaient généralement par la « moyenne », chiffre qui permettait ensuite de faire d'autres moyennes, la moyenne de la classe ou bien la moyenne de l'élève, toutes disciplines confondues, s'autorisera-t-on à dire, car n'est-on pas ainsi dans la plus grande des confusions ?

Si l'on entreprend maintenant de prolonger vers la droite la série des colonnes de notes (nécessaires) par d'autres colonnes correspondant aux connaissances et compétences des programmes (et des visées éducatives au sens plus large, des attitudes...), une croix étant seulement apposée lorsque le professeur a acquis une *certitude* concernant l'item en question, il devient évident que cette constellation de croix (dense ou clairsemée...) dresse un portrait beaucoup plus précis du comportement de l'élève et de ses aptitudes que les notes. Les chiffres des devoirs et leçons ne sont plus que la trace d'un passé révolu alors que ces croix,

décernées à bon escient, sont tournées vers le futur.

Toutefois, qu'importe d'effectuer sur des notes les calculs les plus précis si ces dernières sont les fruits de relevés approximatifs, disent les docimologues ; qu'importe d'énoncer la liste la plus exhaustive d'indicateurs de compétences si l'on n'est pas au clair quant à son degré d'exigence (sévérité, tolérance ou optimisme !), quant aux hiérarchisations inconscientes que l'on opère entre différents aspects censés être traités à égalité, quant à son aptitude à repérer chez l'apprenant "là où ça a pris", y compris en dehors du référentiel, ou bien, simplement, quant à ce qu'on place comme attente derrière une expression telle que « *être capable d'associer forme et sens* » et, plus encore, derrière le mot « *projet* », par exemple. Observons que l'incidence de ces différents déterminants de l'évaluation est rarement explicitée. Il convient donc de se méfier d'une surenchère intempestive en matière de référentiels de compétences qui donnerait l'illusion d'un perfectionnisme garant d'objectivité alors que, plus qu'ailleurs en Arts, c'est avec la *subjectivité* que nous devons composer. De nombreux auteurs[419] fustigent les « listes interminables de compétences » rédigées ici et là. Gardons-nous aussi du trop évaluer et soyons prudents. Pour mémoire, Hadji et Meirieu dénonçaient déjà en 1989 « la frénésie évaluatrice » et « l'ivresse interprétative », invitant les enseignants à éviter les trois pièges de l'évaluation : *objectiviste, techniciste, interprétatif*[420]. Certes, personne ne souhaite revenir aux temps passés, quand on se bornait à noter des dessins "à l'aveugle" (si l'on peut dire) mais n'est-il pas légitime de craindre un autre effet d'illusion si d'un côté on comptabilisait des *savoir-faire* et si par ailleurs on validait des compétences à grand renfort de croix sans prendre garde qu'une compétence est fatalement *située*, liée à l'acte (Jonnaert, 2002, 2007 et 2011), c'est-à-dire temporairement viable, et qu'elle doit être confirmée de multiples façons comme cela a été dit précédemment.

Mais soyons lucides aujourd'hui. Si nous tentons d'établir un bilan de la situation réelle actuelle (en 2023), s'agissant des évaluations en AP suivant le principe de l'APC, il apparait essentiel d'alerter enseignants et parents quant au fait que la présentation commune du **bulletin trimestriel** de l'élève en classe de 3^{e} ("éléments du programme travaillés" puis note globale) se révèle finalement aussi inquiétante et décevante que réellement rigoureuse et enrichissante. Sa formulation sibylline peut n'être **qu'un écran masquant une situation inchangée** voire désastreuse, ce qui plaiderait fort, en amont, pour un *document-professeur intermédiaire* suffisamment détaillé afin de répondre aux interrogations des parents quant au réel travail scolaire.

En effet, ne peut-on pas imaginer (par exemple, avec mauvais esprit) qu'un professeur de français puisse inscrire dans ses "éléments" « s'exprimer de façon maîtrisée » et s'abstenir d'effectuer des dictées alors que la dictée figure au brevet du collège ? Qu'un professeur d'AP puisse de même inscrire les éléments-titres du programme en omettant l'obligation de culture artistique au point que ses élèves sortent du collège en ignorant tout de l'histoire des arts ? On voit ici que les griefs formulés précédemment en partie 2 à l'encontre de l'APC (perte des savoirs ; ré-habillage des contenus) pourraient malheureusement conserver une part de légitimité !

Si l'on reste positif, il est clair que l'approche « par compétences » est un progrès de rigueur bénéfique tant pour élaborer ses cours que pour contrôler les acquis. Les exercices de

[419] M. Ettayebi, R. Opertti, P. Jonnaert, *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan, 2008, p.19.
[420] C. Hadji, *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF, 1989, p.13 et p.183.

spécification des compétences évoqués ci-dessus (si l'on comprend bien qu'ils relèvent d'un paradoxe puisqu'une compétence ne peut s'inférer qu'*a posteriori*) peuvent être un moyen de premier ordre pour les enseignants en ce qu'ils aident à bien définir les priorités, à élaborer des séquences judicieusement ciblées, à mieux faire saisir le sens du travail à des élèves parfois incrédules. En revanche, nous avons vu combien il importait de différencier les références prescrites idéalement de ce qu'il sera possible d'inférer au fil du *curriculum* scolaire, combien aussi il était présomptueux de passer des observations dans la classe aux validations d'un « livret ». Resterait-il une place pour un document numérique intermédiaire, à l'initiative de chaque enseignant en direction des familles (ce que certains font déjà) diffusé dans l'espace numérique de l'établissement, situé entre les référentiels de compétences extraordinairement développés (palettes de références, inventaires des possibles) et les quelques lignes à valider en fin de cycle ? Assurément, on ne peut mésestimer le surcroît de travail que cela pourrait occasionner : à chacun de voir.

Alors, à partir de quand *valider* une compétence ? Nous avons associé cela à la notion de « résurgence », aux confirmations répétées en diverses situations que s'est bien construit une capacité d'agir et de réagir suffisamment naturelle (intégrée). Toutefois, n'oublions pas qu'il restera toujours un écart entre la situation scolaire et l'engagement du futur qu'implique toute validation[421]. Dans le monde du travail, évaluer consiste à porter un jugement de valeur sur un produit et/ou un comportement observable qui, s'ils sont conformes aux critères définis d'un produit-norme ou aux étapes d'un protocole requis, permettent de valider la compétence par un diplôme certifiant que la personne est formée pour le métier et les tâches à accomplir. Dans le monde scolaire, et plus spécifiquement en Arts, il peut apparaître qu'on évalue de la même façon des objets produits (visuels, sonores…) et des comportements, mais ce qui fait la différence irréductible, c'est le rapport à l'inédit, à l'inventivité et *l'impossible réitération* des actes, du moins dès qu'on gravit les échelons de la scolarité, particularité qui rend du coup extrêmement difficile voire improbable la possibilité d'inférer sur l'heure la construction de compétences définitivement acquises et souligne encore davantage la fragilité en AP de toute entreprise *prédictive*.

Symétriquement, il faut s'interroger sur la manière dont l'élève peut garder trace de ces acquis. C'est là que nous retrouvons la question du *cahier* pensé comme « carnet de bord » (papier ou clé USB). Nous développerons plus loin l'intérêt du *portfolio numérique* réalisé par l'élève qui met l'accent sur les compétences-processus et la métacognition[422]. De nombreux auteurs[423] préconisent des éléments de commentaire auxquels nous sommes déjà habitués, notamment :

— dire pourquoi l'on a jugé important de sélectionner ceci ;

— dire comment on s'y est pris pour réaliser ce travail ;

— dire ce que l'on a appris à cette occasion.

---

[421] La France s'est dotée en 2016 d'un nouveau "Livret scolaire unique numérique" (LSU) qui évalue le niveau de maîtrise à la fin de chaque cycle selon une échelle de référence à quatre échelons : *1. " Maîtrise insuffisante " ; 2. " Maîtrise fragile " ; 3. " Maîtrise satisfaisante " ; 4. " Très bonne maîtrise "*. À partir de la session 2018, le Brevet est rééquilibré entre évaluation du socle (contrôle continu) et épreuves finales. Celles-ci sont différenciées en quatre épreuves écrites par discipline, sur une journée et demie, et une épreuve orale » (sur l'histoire des arts, par exemple).

[422] Pour M. Grangeat et P. Meirieu (*La métacognition, une aide au travail des élèves,* Paris, ESF, 1997, p. 27), la métacognition favorise le transfert.

[423] S. G. Paris et L. R. Ayres, *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant,* Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 94.

L'important, naturellement, est que l'élève ait pleine conscience de ses acquisitions. Car c'est cet *« au-delà de la pratique »* qui donne sens à notre métier. Ce qui différencie un *enseignement* d'AP de telle ou telle *activité* intra- ou extrascolaire est précisément qu'en prolongement de la situation de pratique instaurée une évaluation soit conduite à terme afin que leçon en soit tirée.

L'APC est incontestablement une avancée si l'on prend garde de ne pas tomber dans les travers justement dénoncés ici et là. Si elle devait conduire, à l'inverse de ses ambitions, à d'intempestives validations pratiquées à la hâte, elle ne manquerait pas de rejoindre le rebut des trouvailles pédagogiques, tel est l'enjeu.

Quant à l'inversion du schéma didactique, déjà effective en France au secondaire, elle est encore loin d'être majoritaire en Europe francophone. La dimension créatrice, largement centrale en arts plastiques, devrait toutefois permettre d'éviter ce contresens qui, sinon, conduirait à l'absurde.

Ainsi présentée, l'évaluation comme APC reliée aux grandes visées d'un « socle commun » ne remet pas en cause les contenus disciplinaires mais, tout au contraire, en prolonge les exigences dans une cohérence systémique qui impose d'en interroger la validité sur le long terme mais aussi, au-delà des murs de l'école[424], quant au *devenir-adulte* des jeunes en formation qui nous sont confiés.

Tentons alors d'aller plus loin. Après avoir souligné l'obligation d'évaluer ce qui a été découvert et compris comme en toute autre discipline d'enseignement ayant place à l'école, il semble tout aussi essentiel de dire combien toute réflexion sur l'évaluation doit également s'organiser en référence à une visée à plus long terme, ce qu'on appellera l'*évaluation positive*. Trop souvent encore, quelles que soient les acquisitions à repérer, les enseignants procèdent par la négative, c'est-à-dire en constatant des insuffisances comparativement à un « produit » ou un « niveau attendu ». Si cela est naturellement légitime dans une phase formative afin de s'employer à consolider les acquis de l'élève sur autant de points que de possible, vient ensuite le temps où l'essentiel consiste à savoir sur quoi l'on peut s'appuyer pour réussir dans la vie. De sorte que, pour en rester ici au terrain des AP, si nos impératifs sont d'abord de nous intéresser aux acquisitions disciplinaires stabilisées et de les contrôler, nos préoccupations doivent impérativement s'élargir vers deux directions :

— *Ce qui relève de la construction de la personne adulte :* ainsi, qu'en est-il, certes, de la curiosité et de l'intérêt suscités pour l'art (par exemple), mais qu'en est-il aussi des acquisitions transversales développées (maîtrise de la langue dès les petites classes, esprit d'analyse, esprit critique et rigueur de raisonnement, aptitude à bâtir et mener un projet jusqu'à son terme, attitude ou implication citoyenne...) ?

— *Ce qui relève de l'estime de soi et du profil de vie :* en quoi ce qui a été vécu et produit en AP peut-il aider à se construire un futur ? Pratiquer une évaluation positive, c'est s'efforcer de relever les circonstances où l'élève réussit (et ses aptitudes en termes de sérieux, d'intuition, de persévérance, de minutie, mais aussi d'assimilation, d'auto-analyse et de remise en question, par exemple), c'est mettre en lumière la part d'excellence que chacun possède en lui-même. Car contribuer à ouvrir des perspectives d'avenir pour nos élèves, n'est-ce pas une des tâches les plus essentielles assignées à l'école ?

[424] Question reprise par P. Perrenoud, *Quand l'école prétend préparer à la vie… Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?,* Issy-les-Moulineaux, ESF, 2011.

Cette préoccupation est valable à tout niveau d'orientation, secondaire ou supérieur. Si l'on se place un instant[425] en fin de parcours universitaire, l'APC tient toujours sa légitimité du fait qu'elle porte son regard non point sur la seule assimilation, mais aussi sur l'aptitude à « agir » dans la vie. Elle s'attache ainsi à résorber l'écart entre ce qui vaut dans la bulle académique et les règles ou les défis du monde extérieur.

Pour autant, soyons lucides quant à l'avenir. Naturellement, les apprentissages et les compétences de l'étudiant ont déjà été mis à l'épreuve lors de ses premières immersions en milieu professionnel ; cette interaction est essentielle, car révélatrice tant pour l'étudiant qui teste son potentiel que pour l'enseignant qui y trouve matière à affermir un jugement qui ne méconnaît pas l'employabilité. Mais pour la suite, s'agissant du monde des arts, devenir commissaire d'expositions, historien ou critique d'art reconnu ? L'expérience et le temps consolideront les réelles compétences et dégageront les véritables personnalités : quiconque n'est pas Diderot, Baudelaire, Warburg, Panofsky, Krauss, Arasse, ou Didi-Huberman. Devenir un artiste ? La façon dont ses œuvres seront reçues par les galeries, les commentateurs de toutes sortes, le nombre de fois où il sera sollicité afin de participer à des manifestations internationales, tout cela augmentera peu à peu son expérience, donc sa compétence, lui conférant ainsi une reconnaissance qui le qualifiera transitoirement. Pour le long terme («l'éternel et l'immuable», ajoutons-y l'universel), il faudra attendre un peu !

Alors, si l'évaluation dans le secondaire a principalement pour but d'apprécier au-delà de la pratique quelles sont les compétences acquises par les élèves notamment en vue de leur orientation, qu'en est-il réellement des dispositions validées en fin de cursus universitaire ? Quelle serait la *compétence ultime* ? Si, l'évaluation sommative ou certificative habituelle peut aisément attester d'un niveau d'acquisitions jugé incontestable et suffisant au regard des exigences d'un jury, pour autant, cette pratique éclaire-t-elle sur ce que recouvre, précisément, la dénomination *compétence en art ?*

S'interroger sur ce que peut être un indicateur de compétence en art dévoile combien les définitions habituelles restent pour partie inadaptées aux spécificités de ce contexte et conduit à revenir, au moment de conclure, sur deux formulations qui ne sont pas identiques : *évaluer des apprentissages ; évaluer des compétences*. De même faut-il probablement différencier *compétence créatrice* (si l'on peut dire ainsi) et *compétence artistique*. Si les apprentissages sont aisément repérables, voire comptabilisables, y compris en expression plastique, la compétence complexe, identifiée ponctuellement, ne sera jamais que la traduction en mots d'une performance réussie. D'ailleurs, être compétent en art ne se dit pas alors qu'il est naturel de parler d'un artisan ou d'un médecin compétent. La compétence créatrice se décèle par des indicateurs associant divergence et méthode, aptitude à communiquer, maîtrise et dépassement des moyens usuels, elle consiste à conduire à bien un processus de création tout en sachant le mettre en perspective. Ensuite, les dispositions constatées au vu de la démarche d'investigation, au vu de l'œuvre donnée à voir, à la lecture des analyses qui ont été rédigées, à entendre la présentation qui vient d'être faite devant jury (travaux antérieurs ; création plastique dont c'est la soutenance ; réflexion sur l'art, la culture), sont d'une qualité telle qu'elles peuvent donner à penser que le candidat possède d'ores et déjà un nombre suffisant d'atouts qui devraient lui permettre de réussir dans un futur lié au monde de l'art…

---

[425] Il ne sera pas trop question ici de l'évaluation dans l'enseignement supérieur. Le lecteur intéressé pourra se référer à B.-A. Gaillot, Evaluer les compétences en arts plastiques: le cas de l'Europe francophone (chapitre 10) in Leduc D. et Béland S., *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*, *op. cit.,* p. 228-233 ainsi que, dans le même ouvrage, du chapitre 12 : P. Gosselin et al., « L'évaluation de la compétence à créer en arts visuels dans les universités et collèges québécois », p. 251-271.

La compétence réellement *artistique*, elle, pour peu qu'elle puisse être approchée, semble hors-norme, liée, au-delà de tout bagage, à la faculté de brasser les idées avec maestria en faisant fi de toute règle et de produire ainsi des objets qui déstabiliseront et donneront à penser, elle est plus encore liée à la passion, à une force imprudente d'engagement de la personne que seul le temps révèle. Selon le sens commun, une compétence est faite pour *fonctionner*, pour réussir, telle est son aspiration prédictive. Or, la dimension artistique d'un comportement ou d'un objet, quoique difficile à cerner, ne renvoie pas à cela : l'art a aussi à voir avec ce qui *dysfonctionne*, ce qui rate, « l'art n'est pas communication », souligne R. Passeron[426], nous le savons. L'art surgit parfois d'un zeste *d'incompétence*, d'un écart qui interpelle, ni toujours volontaire, ni toujours conscient, même si l'inverse n'est pas plus certain.

Peut-être faudrait-il alors, de la même manière, rechercher quelque *au-delà de la compétence* ? Les définitions les plus récentes de la compétence, rédigées dans les premières années du XXI[e] siècle, conviennent assez bien au domaine artistique car elles confirment une convergence unanime vers des dispositions exigeantes de haut niveau. Mais, si la docimologie met en garde contre la fragilité de nos interprétations, l'esthétique rappelle qu'il n'y a pas de vérité en art. Ici, nulle ontologie définitive rappelle Roger Pouivet.[427] Comme l'écrivait déjà Stéphane Mallarmé en 1874, défendant dans la presse deux œuvres de Manet, *Bal masqué à l'Opéra* et *Hirondelles*, refusées au Salon : « Le jury n'a d'autre chose à dire que : ceci est un tableau ou encore : voilà qui n'est point un tableau ». Alors, peut-on seulement débusquer, suivant Wittgenstein, quelque ressemblance de famille ? Suffit-il que l'œuvre soit réalisée selon les règles de l'art (Bourdieu), les normes implicites dont Yves Michaud[428] nous livre un aperçu contemporain : reprendre un style à la mode ; faire monumental ; afficher sa virtuosité ; cultiver l'inédit, le choquant, l'humour, la pratique obsessionnelle ? Suffit-il que l'œuvre puisse fonctionner comme objet symbolique (Goodman) ? Pour Passeron encore[429], la création est une conduite qui se distingue par « trois caractères spécifiques : la production d'un objet singulier ; ayant le statut d'une pseudo-personne ; qui compromet son auteur ». L'œuvre (ou son auteur) est souvent rebelle : pour Baudelaire, « le beau est toujours bizarre » (Exposition universelle de 1855). Alors, être compétent en art, n'est-ce pas aussi savoir ou pouvoir produire un objet-qui-dit-non, être dans l'*altérité* ? N'a-t-on pas suffisamment, après Descartes et Nietzsche, préconisé la table-rase quitte à promouvoir la tradition du nouveau (Rosenberg), interrogé la laideur (Boileau, Lessing, Goodman, Gagnebin) ou pratiqué la dérision (Broodthaers, Blazy) ? L'avant-garde russe ne prônait-elle pas le *sdvig* (la dissonance, Bourliouk) et le *zaoum* (l'alogisme, Malévitch) ? Ne sont-ce pas là quelques-unes des dimensions qui peuvent aider à l'identification d'indicateurs à connotation artistique, indicateurs d'évaluation sans aucun doute fragiles, voire contestables, mais qui ne peuvent pas, au-delà des apprentissages, ne pas être pris en considération ?

Ainsi, à viser les sommets de l'approche par compétences, pourrait-on être tenté, finalement, par la modestie. Assurément, s'attacher à comptabiliser les apprentissages, à définir au mieux les compétences attendues (jugées indispensables à la formation), aiguiser ses sens et affûter les outils de telle sorte que le repérage de multiples indicateurs en soit facilité. Mais, d'une part, sans oublier les premières leçons docimologiques émettant des doutes quant aux vertus d'une évaluation exagérément démultipliée[430], ce qui incite à prendre du recul ; d'autre part sans perdre de vue qu'en art, le « préjugé esthétique »[431] est

[426] R. Passeron, *Pour une philosophie de la création,* Paris, Klincksieck, 1989, p. 181.
[427] R. Pouivet, *L'ontologie de l'œuvre d'art. Une introduction*, Nîmes, Éd. Jacqueline Chambon, 1999.
[428] Y. Michaud, *Critères esthétiques et jugement de goût,* Nîmes, Éd. Jacqueline Chambon, 1999, p. 32-36.
[429] R. Passeron, 1989, *op. cit.,* p. 161.
[430] G. De Landsheere, 1971, *op. cit*., p. 150.
[431] R. Rochlitz, *L'art au banc d'essai. Esthétique et critique*, Paris, Gallimard, 1998, p. 186.

inévitablement présent derrière tout critère, voire tout indicateur. Ce que nous chercherions pourrait probablement se situer tout autant *dans un ailleurs de la compétence*, hors de nos anticipations : la compétence tient de l'*a posteriori*. Après tout, Paul Gauguin a commencé comme agent de change, Henri Matisse comme clerc de notaire et, si l'on songe à quelques artistes contemporains largement reconnus en Europe, Bertrand Lavier a suivi une formation d'horticulteur et Carsten Höller d'entomologiste, Wolfgang Laib des études de médecine…

Par-delà tous les référentiels que nous devons néanmoins élaborer, demandons-nous alors si, en fin d'études universitaires, la compétence ultime ne serait pas ontologiquement liée à la capacité de surgir ailleurs et à contre-courant, là où on ne l'attend pas ? Évaluer les compétences en art, ne serait-ce pas alors, *aussi* sinon d'abord, se rendre réceptif à ce *surgir-ailleurs* ? Qu'une once d'art autorise à penser que cette petite impertinence puisse résonner de quelque écho au moment d'assumer notre rôle d'évaluateur.

Mais que cette courte projection dans l'enseignement supérieur (au moment de conclure ce chapitre principalement orienté vers l'enseignement primaire et secondaire) n'empêche pas de redire, en sachant être prudent et modeste, combien l'approche « par compétences » garantit ou favorise un « mieux évaluer » : elle est une école de rigueur, d'exigence et de responsabilité, elle oblige les enseignants à élaborer de réelles « hypothèses didactiques », à mieux définir et à mieux identifier les acquis réellement assimilés par les élèves, elle oblige à orienter leur action en appui sur l'histoire des arts dans une perspective mieux tournée vers demain.

Enfin, sans oublier notre *singularité* pointée dès l'introduction de cet ouvrage : nous aurons toujours à travailler dans *la fluidité, le circonstanciel, le fragile, le fugace*. Nulle vérité en art. Jamais il ne pourra être question d'universalité ! D'où l'intérêt de se remémorer ces propos de M. Jimenez : « au lieu d'assigner à la raison la tâche d'arriver à la Vérité et à l'Absolu, [la "raison critique"] a pour fonction de déterminer les conditions scientifiques qui autorisent la connaissance. Et c'est cette connaissance qui donne accès à une *vérité*, celle que l'homme est apte à reconnaître, à affirmer et à défendre »[432]. Pour l'auteur, il est nécessaire de s'appuyer sur des paramètres internes à l'œuvre et sa mise en œuvre pour assurer une « rationalité esthétique » afin d'avoir l'opportunité d'accéder « non pas à une universalité mais à une chance d'*intersubjectivité*, de créer une relation avec autrui pour l'amener à la reconnaissance de ces paramètres ». Et il insiste : « ces paramètres ne sont pas des critères… appelons-les des occasions de pouvoir *échanger* des moments *d'aïsthèsis*, de sensibilité. Echanger ! (et non pas "communiquer") »[433].

La tâche est rude, nul ne le contestera. Mais de toute façon, évaluer les fruits d'un enseignement pour lequel nous avons reçu « mission », c'est bien cela, c'est bien aller jusqu'à ce terme, en assumant sa précarité. Cette nécessité continuera à justifier la place de l'enseignement des arts à l'intérieur de tout système éducatif, espérons-le.

Évaluer en ce sens c'est partager une quête du futur, c'est s'ouvrir à l'imprévu pour y rechercher l'être. Évaluer, c'est accompagner, c'est aider à l'avancée de l'autre.

---

[432] M. Jimenez, *Qu'est-ce que l'esthétique ?,* Paris, Gallimard, 1997, p.74.

[433] M. Jimenez, « critique, théorie et pratique » dans *Critique et enseignement artistiques : des discours aux pratiques* (colloque, Université Paris 8, octobre 1995), dir. P. Bonafoux et D. Danétis, Paris, L'harmattan, p.354.

QUATRIEME PARTIE

Approche métadidactique et dimension artistique

Aspirer à promouvoir une *didactique-critique,* c'est se placer en position de *recul,* c'est se doter des outils nécessaires pour examiner les modalités de notre enseignement, c'est chercher non pas à construire un dogme mais à faire la lumière sur la fluidité de nos pratiques didactiques afin de mieux comprendre ce qui détermine ou justifie le décalage qui fonde le sens de notre action sans céder pour autant à la sereine admiration d'un nombril excentré. Désormais, une réelle recherche universitaire a trouvé place en ce sens. A l'origine de cet ouvrage (1997), deux finalités avaient poussé à la rédaction de ces pages. D'une part, l'information préprofessionnelle des candidats au métier d'enseignant en AP, leur initiation par l'approche de la réflexion à cet égard (quant aux pratiques, aux finalités, aux problèmes épistémologiques, quant à la place des AP dans une politique éducative...) ; d'autre part, afin de contribuer à l'évolution de la discipline, la promotion d'une attitude de recherche quant aux questions didactiques propres aux AP et qui repose sur le développement d'un certain nombre de paramètres :

- la capacité d'analyser les situations d'apprentissage ;
- la capacité des enseignants de s'auto-évaluer ;
- la capacité de s'interroger sur les enjeux qui travaillent en permanence la discipline.

Favoriser une approche critique de la didactique, c'est à nos yeux instaurer cette dernière comme *discipline de recherche* et, par le même temps, postuler que la formation des professeurs d'AP doit s'opérer par l'initiation à la recherche.

Si l'on accepte de conférer quelque dimension *artistique* à la gestion didactique des AP, nulle difficulté alors pour accepter l'idée qu'il n'existe pas réellement de technique didactique des AP qui serait préalable à l'œuvre didactique elle-même, celle réalisée dans l'*in-vivo* de la situation enseignante. Au mieux anticipation plurielle d'aventures plasticiennes, la didactique des AP, pour redire ici la pertinente qualification de Tochon, offre sans aucun doute sa meilleure contribution *a posteriori,* comme « sémiotique des praxis ».

Dans cette optique analytique et non prescriptive, la didactique ne vise pas prioritairement à transmettre des méthodes d'enseignement ayant fait leurs preuves mais, articulant observation et recherche-action, à donner à chaque enseignant les moyens de penser les situations d'enseignement et de se penser dans lesdites situations.

1. MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE DIDACTIQUE

Penser les situations d'enseignement implique de savoir s'interroger sur l'efficacité d'un dispositif et de sa gestion. Pour évaluer l'action didactique, deux voies sont en profil : l'hétéro- et l'auto-observation (allo- ou introspection, dit-on aussi).

De Ketele et Roegiers envisagent dans leur *Méthodologie* quatre méthodes principales de recueil d'information (la pratique d'interviews, l'observation, le recours à des questionnaires, l'étude de documents)[434]. Intéressons-nous ici aux modalités d'approche de ces analyses.

Observer les situations d'enseignement recouvre un champ très vaste qui renvoie à deux familles d'actes : côté professeur, les actes se rapportant à la catégorie « enseigner », côté élève, les actes se rapportant à la catégorie « apprendre ». Observer consiste donc à s'intéresser à ces deux ensembles de gestes ainsi qu'à ce qu'il y a « entre », c'est-à-dire aux moyens et au produit qui naîtra de cet échange, qu'il s'agisse d'un produit réel (trace écrite, réalisation plastique) ou d'un produit didactique au sens large (acquisitions de l'élève).

D'un point de vue plus concret, l'observation peut porter soit sur la trajectoire didactique établie pour un groupe d'élèves (le professeur d'AP et l'une de ses classes durant une année scolaire, voire la gestion d'un curriculum en l'espace de quatre années de collège), soit sur un seul maillon du curriculum (une séquence d'apprentissage élaborée en vue d'un objectif particulier), soit encore sur une seule séance (55 mn à 3 h) en tant que partie d'un tout.

Une méthode mixte fort intéressante[435], et dénommée « autoconfrontation croisée » par Yves Clot et Daniel Faïta (2000), consiste à recueillir le commentaire du professeur découvrant la vidéo de la séance qu'il vient de conduire. Cette réaction est à son tour filmée et analysée avec des pairs, donnant ainsi l'occasion d'étudier certains implicites comportementaux.

L'observation, on l'aura compris, ne peut se limiter à un constat. Elle constitue l'étape initiale d'une réflexion à laquelle elle apporte des « matériaux ». Le recueil d'indices sera un point de départ sur lequel se fondera l'activité de recul.

De toute évidence, la validité des observations peut se trouver entamée par divers facteurs :

— La déficience de l'activité perceptive de l'évaluateur qui ne saura pas recueillir les bons indices ou sera aveugle à certaines manifestations.

— La prégnance de représentations ou d'idéologies préalables qui perturbent la neutralité de l'observation : l'observateur porte *a priori* (ou trop vite) un jugement sur la

[434] J.-M. De Ketele et X. Roegiers, *Méthodologie du recueil d'informations, op. cit.,* p. 16.

[435] L. Espinassy, *Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'AP au collège,* thèse de doctorat, Université Aix-Marseille 1, 2006, p. 81-163. Se réfère à Y. Clot, D. Faïta, G. Fernandez, L. Scheller, « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Pistes,* 2000, vol. 2, n° 1.

situation et recueille principalement (et à son insu) les indices congruents à la première approche, ne se donnant plus les moyens de nuancer par la suite son hypothèse d'analyse.

— Les interactions entre les observateurs et les partenaires de la situation observée. L'autoscopie sans support vidéo étant quasiment impossible, chacun sait que la présence d'un « intrus » dans une classe, même concentrée sur une activité manipulatoire dynamisée par un moteur ludique, ne peut être gommée.

— Enfin, l'activité analytique et comparative succédant à l'observation n'est pas exempte d'erreur. Il s'agit de ce qu'on appelle la recherche de l'*inférence* des causes des comportements. C'est une opération qui vise à produire du sens. L'interprétation de la liaison de cause à effet peut être tout simplement fausse par erreur de raisonnement, soit le plus souvent parce que l'observateur ignore des informations qui justifient l'attitude en question, soit qu'il n'arrive pas à saisir une intention à long terme qui est claire et légitime pour celui qui enseigne.

Ainsi que l'indiquent Postic et De Ketele[436] à qui nous devons l'essentiel de ce chapitre, « c'est le processus d'interaction enseignant/élève, d'articulation enseignement/ apprentissage, qui est au centre des travaux ». Au-delà de la fonction évaluative, c'est la fonction critique qui est visée. Les AP sont parmi les seules disciplines qui doivent livrer à chaque instant la preuve de leur crédibilité[437]. Accéder ici à la fonction critique de l'observation, c'est recueillir les indicateurs aptes à mettre en lumière la baisse d'acuité qui peut témoigner de l'essoufflement de nos discours, ce qui contribue toujours à légitimer la place des AP au sein du système éducatif, ce qui bouge et aspire à de nouvelles finalités. C'est, en bref, toujours s'interroger, se donner les moyens d'avoir prise sur le sens que nous donnons à notre métier.

Plusieurs méthodes peuvent servir l'examen des situations éducatives en AP :

1 / *La méthode narrative ou journalistique.* — L'observation est narrative lorsqu'elle s'efforce de consigner le déroulement des faits, leur succession, voire leurs effets, de manière à la fois complète et dans la mesure du possible neutre (l'introspection par le moyen d'un « journal de bord » est très difficile).

Ce mode de recueil des informations serait plutôt caractérisé par une « absence de méthode » puisque la seule contrainte est de noter un maximum de faits en regard de repères chronométriques.

Ce relevé peut conduire ensuite à l'élaboration d'une fiche analytique systématique du type de celle qui est insérée ici. Cette fiche gagne à être remplie immédiatement après le cours afin de mettre au clair et classer ce qui a été noté, également afin de retrouver par la mémoire encore fraîche ce qui a été perçu mais non consigné par écrit faute de temps.

2 / *L'échelle d'appréciation.* — S'appuyant également sur l'observation initiale qui précède, le principe consiste à porter un jugement *a posteriori* en positionnant un curseur sur une grille préétablie constituée de couples de données symétriques. Postic[438] fait principalement état des recherches de Ryans (1960) et propose à son tour une liste de caractéristiques des professeurs au comportement efficace et au comportement inefficace. Exemples de notation s'en inspirant :

Aucun matériel fourni – 2 – 1 0 + 1 + 2 Abondants moyens.
Fait des erreurs – 2 – 1 0 + 1 + 2 Ne fait pas d'erreur.
Fait noter par écrit une synthèse de la recherche : rarement – quelquefois – souvent.
Montre des œuvres d'art par rapport au travail : rarement – quelquefois – souvent.

[436] M. Postic et J.-M. De Ketele, *Observer les situations éducatives, op. cit.,* p. 82 et, plus globalement, les parties 1 et 2.
[437] Ainsi en 1983 lorsqu'on voulut rendre les AP optionnels en 4e et 3e, ainsi en 1992 lorsqu'on voulut anéantir l'enseignement facultatif en lycée sous couvert d'atelier... Qu'en sera-t-il demain ?
[438] *Observation et formation des enseignants, op. cit.,* p. 58-67.

FICHE D'OBSERVATION SYSTÉMATIQUE

OBJECTIFS DE LA SÉQUENCE
— cadre et objet de la réflexion visée ; renvoi aux textes des programmes
— situation des objectifs dans le curriculum de la classe ; référence aux pré-acquis
— *quelle(s) question(s) veut-on que les élèves se posent ?*
— *quelles démarches et initiatives veut-on que les élèves développent par eux-mêmes ?*
— relation entre la nature de la proposition et le contexte scolaire ou socioculturel

ACQUISITIONS VISÉES (CONNAISSANCES, COMPÉTENCES)
— nature des acquisitions théoriques
— nature des acquisitions techniques
— nature des acquisitions culturelles
— nature des ouvertures transdisciplinaires

STRUCTURE DE LA SÉQUENCE
— gestion pédagogique du groupe classe
— types de stratégies didactiques (différencier éventuellement les méthodes utilisées)
— structure générale du dispositif (enchaînement des phases, durée totale...)
— nature et fonction des moyens matériels prévus
— dosage des dimensions théorique, pratique, créative, culturelle
— part de l'oral, de l'image, de l'écrit, par rapport au temps imparti au " faire "

DONNÉES MATÉRIELLES DE LA RÉALISATION PLASTIQUE
— énoncé du sujet et des consignes d'accompagnement, lieu du travail, temps d'effectuation
— supports, matériaux, limites de format (libres, imposés)
— instrumentation mise à disposition (libre, imposée), équipement présent
— comportement des élèves (assis, debout, circulant, échangeant...)
— travail complémentaire de l'élève hors la classe (recherche, exécution), au CDI, cahier, exposés...
— caractère artistique des démarches et réalisations

DÉROULEMENT ET GESTES PROFESSIONNELS
— modalités d'éveil de l'intérêt des élèves
— modalités de sollicitation des réactions chez les élèves ; aide à la recherche : induction, déplacement, imagination...
— distribution réelle du temps (consignes, information, réflexion, effectuation, bilans)
— statut de l'utilisation des moyens iconiques
— interventions didactiques de l'enseignant (exploiter les questions, faire émerger l'enseignable)
— modalités de contrôle et de régulation des activités ; responsabilité et autonomie des élèves
— traitement des difficultés et obstacles en matière d'apprentissage ou d'expression
— improvisation de l'enseignant face à l'événement

NATURE ET ÉVALUATION DU PRODUIT DIDACTIQUE
— écart(s) entre cours prévu et cours réalisé
— nature des produits soumis à l'évaluation (production plastique, texte, analyse d'œuvres...)
— types d'évaluations utilisées (lesquelles, quand, par qui ?)
— usage de la verbalisation
— nature des acquisitions identifiées par les élèves ; comment en est-il gardé trace ?
— y a-t-il ouverture vers un débat esthétique ?
— bilan de l'enseignant quant au résultat de son action ; prolongements éventuels ; remédiations
— *éventuellement, en fin d'année : progrès visibles des élèves*

L'observation des données de la situation éducative peut aussi être établie à partir d'autres entrées, en particulier le comportement des élèves ou les données de la réalisation plastique. Exemple :

- L'élève se lève pour consulter une documentation / L'élève ne se lève pas.
- Les matériaux ou le format sont libres / Matériaux et format sont imposés.
- L'élève doit montrer son projet avant de réaliser / L'élève doit réaliser son projet seul.

- L'élève peut continuer son travail à la maison / L'élève doit produire en classe.

Nous exprimerons, quant à nous, une extrême réticence vis-à-vis de cette " observation armée " qui conduit à confirmer une pensée déjà arrêtée dans des catégorisations plutôt qu'à la faire évoluer. L'intérêt est tout autre en auto-observation.

3 / *Le repérage des comportements ou des actes déterminants.* — Il s'agit de noter l'apparition de tous les actes importants et ensuite de compléter par la fréquence et la somme des durées. La leçon peut ainsi être décrite sur une base à la fois qualitative et quantitative.

Pour donner une idée de l'étendue des actes du professeur, citons seulement :

— met en place le scénario incitatif ;
— énonce les consignes se rapportant au sujet de la recherche ;
— énonce des consignes de mise en œuvre ;
— invite un élève à reformuler la proposition ;
— régule le travail de la classe par des interventions d'aide et d'encouragement ;
— interrompt le déroulement des activités pour faire le point ;
— circule sans parler pour contrôler l'avancement du travail et repérer ce qui peut faire événement ;
— transmet un contenu pratique, notionnel, culturel ;
— souligne un aspect méthodologique ;
— montre des documents pour lancer le travail (travaux d'élèves, photos, œuvres d'art...) ;
— introduit des documents afin de susciter une réaction ;
— complète par des références culturelles ;
— demande aux élèves de parler de leur recherche ;
— apporte ou demande d'apporter des matériaux nouveaux ;
— contredit un élève, stoppe une démarche ;
— exploite une proposition ou un événement imprévu ;
— utilise un procédé de dynamique de groupe (interaction entre élèves) ;
— procède à une évaluation formative ouverte au débat ;
— installe le processus d'évaluation terminale ;
— doit faire un rappel à l'ordre, remettre un élève au travail ;
— etc.

Plus précisément, en regard de la fonction d'éveil[439], le professeur peut :

> éveiller la motivation (capter l'intérêt par la qualité énigmatique de l'incitation, souligner l'importance de l'aventure proposée), éveiller à l'observation (attirer l'attention par le geste ou la voix, introduire une pause afin de faire le point, livrer au groupe des documents insolites, ménager une évaluation comparative, manipuler un travail pour susciter des réactions), éveiller l'initiative (stimuler la divergence, inciter à consulter une documentation, aider l'élève à formuler son projet, inviter à dégager les problématiques plastiques d'un travail ou de références, questionner l'élève pour l'amener à un dépassement, refuser de répondre aux questions mais les reformuler en direction du groupe, faire intervenir l'élève pour exposer sa démarche), éveiller la méthodologie réflexive (aider l'élève à identifier une méthode efficace, demander de formuler l'enseignable, suggérer le rappel d'expériences déjà vécues ou de notions déjà rencontrées, amener l'élève à comparer, discerner, s'évaluer de manière autonome), éveiller la sociabilité (favoriser l'osmose entre les pratiques, encourager les analyses interindividuelles, concilier esprit de solidarité et esprit de compétition), etc.

4 / *L'analyse séquentielle.* — Elle porte son attention sur l'ordre et l'enchaînement des phases. On peut présenter les différentes phases d'une stratégie didactique au travers de la métaphore des wagons d'un train (il y aura les wagons « professeur exposant », « consultation de documents », « effectuation plastique », « analyse-critique », etc.), la méthode didactique adoptée se caractérisant pour partie par le choix de l'ordre de ces différents « wagons ». Ainsi, un dispositif exploratoire se caractérise-t-il par l'antériorité de la pratique sur l'information mais des documents peuvent intervenir à tout moment.

Aujourd'hui, on considère que l'essentiel du processus didactique se situe surtout au niveau des relations entre deux catégories d'actes : ceux du professeur et ceux de l'élève.

[439] M. Postic, *Observation objective des comportements d'enseignants,* thèse d'État, Université de Caen, 1973, repris en 1977 (*op. cit.,* p. 167-189).

L'observation d'une séquence peut s'appuyer sur le tableau suivant :

Objet de la phase	Technique didactique	Action professeur	Action élève

L'étude des moments d'articulation est souvent riche d'enseignement. Sans trop abuser de recourir à une nouvelle métaphore, on pourrait dire que, comme dans une pièce de théâtre, plusieurs « scènes » se succèdent : comment alors s'effectue l'enchaînement de ces scènes, à quoi cela est-il dû ? Ici encore, du fait du caractère en partie imprévisible d'un cours d'AP, l'acte provoquant cette rupture, souvent improvisé, mérite attention, mettant en particulier en lumière la philosophie du professeur quant au mode d'éducation auquel il se réfère explicitement ou implicitement (va-t-il exploiter, refuser, affirmer, laisser l'élève explorer... ; va-t-il travailler au chronomètre, suggérer de passer à une autre phase... ?).

Le dispositif est fondé sur l'advenue de temps forts dont les moments d'acmé s'offrent comme clés de mise en scène. Nul ne peut prédire quand cela surgira ni même si cela se produira ; c'est un pari sur quoi repose le potentiel didactique de l'aventure exploratoire. Le professeur ne peut que laisser se dérouler l'opération, il est seulement attentif à tout indice exploitable, au plus peut-il en favoriser l'éclosion par l'encouragement oral.

5 / *L'improvisation face aux incidents critiques.* — L'articulation des phases, voire l'ensemble du scénario didactique sont parfois remis en question par des événements imprévus. Le repérage de ces « incidents »[440] s'efforce de rapporter les faits exacts (parfois anecdotiques) qui ont marqué le cours. L'accumulation des faits permet de voir l'évolution des comportements (une majorité d'élèves proteste à l'énoncé du sujet ; le nombre d'appels à l'aide diminue, augmente...) et les réactions du professeur.

Une didactique « plastique » voire « artistique » est une œuvre ouverte. On se souvient que, pour Eco, la jouissance esthétique a partie liée avec l'ouverture, l'œuvre apporte d'autant plus qu'elle se trouve dans un délicat équilibre, qu'elle offre « le minimum d'ordre compatible avec le maximum de désordre »[441]. Nul doute que toute jouissance didactique en AP est à penser en lisière de l'incontrôlable. Nul doute qu'il faille toujours en AP « jouer avec le feu ».

L'observation de la réaction du groupe-classe face à l'événement incongru suscité par l'un de ses membres renseigne sur le degré d'autonomie des élèves ou du moins sur leur capacité à accueillir l'inédit ou l'accident (ainsi : vont-ils se lamenter d'un « désastre » survenu sur leur travail ou bien vont-ils immédiatement chercher matière à rebondissement ?). En effet, on se souvient que cette capacité de mobiliser ses acquis (compétence) est précisément l'un des objectifs nobles dévolus à l'enseignement des AP.

Symétriquement, la réaction du professeur est tout aussi précieuse : cherchera-t-il d'abord à redresser la situation, à revenir dans le droit chemin du cours qu'il avait prévu, ou est-il capable d'*improviser* une pause pour donner positivement corps à la proposition de l'élève (il montre des œuvres allant en ce sens, même si c'est « hors sujet ») ? Acceptera-t-il de revoir ses consignes ? « Oui, on pourra travailler avec certaines denrées alimentaires... » : la question, loufoque en apparence, suscite chez lui immédiatement la perspective d'évoquer plus tard les bananes de Titus-Carmel ou Cattelan, la salade d'Anselmo, Laib, Bertrand, Schneemann ou Matthew Ngui... Prendra-t-il sur lui de revoir l'essentiel de son projet didactique pour tenir compte de l'événement ?

On ne peut, à ce niveau, donner d'exemple significatif. Il n'est pas question non plus

[440] En référence à Flanagan et Wrighstone, *in* M. Postic et J.-M. De Ketele, *op. cit.,* p. 62.
[441] U. Eco, *L'œuvre ouverte,* Milan, Bompiani, 1962 ; Paris, Seuil, 1965, p. 133.

d'envisager la réaction du professeur en termes de jugement de valeur. Dans certains cas, il faut exploiter l'événement ; parfois, compte tenu des facteurs à élucider, il est plus prudent de minimiser l'incident pour poursuivre dans l'axe fixé. La même remarque vaut pour les réactions des élèves. L'analyse didactique a pour but d'identifier l'incident-charnière et de mettre en lumière ses déterminants et ses implications à la fois positives et négatives.

6 / *L'analyse des effets par le comportement-élève.* — La finalité de tout l'édifice didactique est orientée vers le bénéfice exclusif de l'élève, aussi est-il tout à fait légitime d'observer l'action éducative par le canal des destinataires. Ici aussi, l'éventail des actes de l'élève est infiniment large. Par exemple :

- écouter le professeur ;
- échanger avec ses camarades à propos du sujet ;
- se mettre en phase de recherche (documentation, projet...) ;
- participer oralement à une réflexion collective ;
- poser une question (d'ordre matériel, d'ordre théorique...) ;
- organiser les conditions de son effectuation (espace, mise en groupe, installation future de son travail...) ;
- apporter lui-même des compléments à l'effectuation (documents, matériaux...) ;
- se mettre en situation de pratique ;
- répondre à une demande de justification ;
- évaluer oralement le travail d'autrui, reformuler notions ou critères, questionner le facteur artistique ;
- réfléchir, solliciter une opinion ;
- être inactif, ne savoir comment faire ;
- détruire son travail et recommencer ; changer de stratégie ;
- prendre l'initiative de suggérer au professeur ou à la classe une piste nouvelle ;
- aider autrui dans sa réalisation ;
- se dissiper, ne pas écouter, chahuter... ;
- s'occuper à autre chose car il a fini son travail ;
- etc.

L'approche la plus efficace consiste sans doute à focaliser son regard sur les difficultés rencontrées par l'élève pour tenter d'en débusquer les causes et mieux aider. Ainsi :

- L'élève ne se représente pas la tâche à accomplir :
  - parce que les consignes énoncées sont peu claires ;
  - parce que les consignes énoncées sont trop compliquées ;
  - parce qu'il n'a pas eu le temps de comprendre ;
  - parce qu'il n'a pas écouté.
- La communication passe mal du professeur vers l'élève :
  - le vocabulaire est inadapté à l'élève ;
  - l'élève ne connaît pas les prérequis ;
  - l'élève ne se réfère pas aux mêmes repères culturels ;
  - le verbal fait écran par rapport au manipulatoire.
- L'élève a des difficultés à communiquer :
  - il est inadapté globalement au fonctionnement du système scolaire ;
  - il ne connaît pas le vocabulaire spécifique attendu ;
  - il pratique intuitivement sans pouvoir justifier sa démarche ;
  - l'attitude du professeur ou du groupe bloque ses facultés d'expression.
- L'élève ne sait pas raisonner :
  - il manque de rigueur et de concentration ;
  - le manque de prérequis notionnels le prive de repères pour élucider la portée d'un acte plastique ;
  - il perçoit contenu et expression comme une globalité ;
  - il ne se représente pas les paramètres dont il dispose, ne peut énoncer des critères.
- L'élève a des difficultés à produire plastiquement :
  - par manque de confiance dans ses compétences ;

— il reste prisonnier des savoir-faire acquis ;
— il n'est pas enclin au tâtonnement expérimental, n'a pas l'instinct « bricoleur » ;
— l'image n'est perçue que dans sa fonction référentielle et non comme objet de manipulation ;
— l'élève rejette les opérations ludiques et les opérations divergentes.

Aucun doute qu'une évaluation intéressante du processus didactique peut être fournie par l'élève lui-même :

— le professeur nous apprend beaucoup de choses ;
— le professeur connaît la matière qu'il enseigne ;
— le professeur prépare bien ses cours ;
— le professeur est intéressant ;
— le professeur nous explique les finalités des recherches qu'il propose ;
— le professeur nous fait découvrir et aimer le monde artistique ;
— le professeur explique bien les notions difficiles ;
— le professeur organise parfois des recherches par groupes ;
— le professeur vérifie bien que nous avons compris ;
— le professeur aide bien les élèves en difficulté ;
— le professeur respecte notre rythme de travail ;
— le professeur nous oriente vers des pratiques et des matériaux inhabituels ;
— le professeur donne juste une indication et nous laisse imaginer comme on veut ;
— le professeur nous stimule et encourage les réponses les plus folles ;
— le professeur nous pousse à poser des questions et à émettre des idées ;
— le professeur fait preuve à la fois de patience et d'autorité ;
— le professeur met en valeur les découvertes des élèves ;
— le professeur est exigeant dans l'évaluation du travail ;
— le professeur organise des sorties vers des manifestations artistiques locales ;
— le professeur organise des expositions régulières de nos travaux ;
— le professeur...

Enfin, cette approche par l'élève souligne (si cela était encore nécessaire) l'infinitude des personnalités auxquelles les dispositifs de séquences sont destinés et auxquelles tout enseignant d'AP doit faire face. À elle seule, elle suffirait à mettre en crise toute idée de stratégie didactique préconçue. Terminons sur une note d'humour en brossant quelques portraits-robots :

— l'exclu : rechignant à tout travail dans le cadre scolaire, en AP comme ailleurs ;
— l'excité : l'enthousiaste qui gâche tout par précipitation et versatilité ;
— le coincé : n'ose s'exprimer par pudeur et par peur de mal faire ;
— le maladroit : ne manque pas d'idées, mais pense en termes d'habileté... et rate ;
— le bricoleur : se laisse aller dans le plaisir de faire en oubliant toute pertinence ;
— l'intuitif : réalise, tâtonne, sans pouvoir expliquer sa démarche ;
— le mouton : obéit aux directives, s'exécute machinalement ;
— le lent : toutes qualités par ailleurs, mais ne peut cadrer avec l'horaire scolaire ;
— le spécialiste : de BD, des fleurs, de maquettes. Ne veut et ne sait rien faire d'autre ;
— le novice : espère accumuler des techniques : aquarelle, peinture à l'huile... Déçu par les sujets ;
— le poète : reste dans son monde, s'exprime en ignorant les consignes ;
— le simili-plastico : considéra une bonne fois pour toutes que le professeur « veut de la tartouille » ;
— le pratique : ne tolère une activité plastique que pour produire un objet qui sert ;
— l'artiste : élabore des projets extraordinaires mais irréalisables en classe ;
— l'inconstant : son esprit fourmille d'idées qu'il abandonne l'une après l'autre ;
— le prudent : n'est à l'aise que dans la réalisation d'un projet travaillé au brouillon ;
— le littéraire : réagit par illustration narrative sans rapport avec sa compétence figurative ;
— le mûr-mur : destiné à un brillant avenir, méprise les AP et l'art qu'il juge infantilisants ;
— le caïd : donne des leçons aux autres mais ne fait pas l'effort de conduire un projet ;
— l'avocat : celui qui confond débat esthétique et marchandage ;
— l'élève idéal : surtout présent dans l'imaginaire du professeur et en filigrane des théories didactiques...

2. PERSPECTIVES MÉTADIDACTIQUES

Inciter les professeurs d'AP à la posture critique implique un travail dans deux directions :

— d'une part valoriser l'enseignant-chercheur, cultiver l'aptitude à s'auto-évaluer et à redéfinir constamment l'image du professeur d'AP forgée au regard des nécessités du terrain (comment, ici et maintenant, me comporter efficacement en professeur d'AP, aider ces élèves-ci ; comment assumer mes responsabilités ?) ;

— d'autre part, élargir cette flexibilité de pensée aux contenus et stratégies et assumer les implications de la fluidité didactique en terrain artistique, travaillant en permanence les paradoxes qui traversent notre métier.

PROMOUVOIR UN ENSEIGNANT-CHERCHEUR

Roger Gilbert[442] mettait en avant neuf traits de caractère corrélés avec le succès pédagogique : intérêt pour la tâche d'enseignement, idéal éducatif, autorité, intelligence, inventivité, persévérance, souplesse, santé mentale, efficacité.

Sans doute doit-on ajouter à cette liste, s'agissant des AP, la disposition à faire cohabiter deux personnalités : celle d'artiste plasticien et celle d'enseignant, ce qui vectorise la formation initiale sur plusieurs axes complémentaires en totale intrication :

- *Former le plasticien au recul didaxologique*

Faire en sorte que le professeur stagiaire puisse être actif dans sa propre formation. A cette fin, il importe de généraliser et d'exploiter la réflexion préprofessionnelle à l'université[443], de multiplier les occasions d'observation afin d'étudier et d'analyser, en appui sur la singularité de situations didactiques déterminées, ce qu'il en est de tels types de « cours » : dysfonctionnements, écarts constatés lors du déroulement, remédiations effectuées, fruits didactiques (quelques outils ont été proposés dans le chapitre précédent). Cette production critique doit contribuer à mettre au jour les différentes représentations du métier qui sous-tendent nos actions didactiques et à travailler efficacement au réexamen ou au déplacement de celles-ci.

De sorte que, parallèlement à la maîtrise plasticienne, les formés aient quelques repères en sciences de l'éducation, sachent décoder les théories issues du contexte général pour les adapter à la discipline (en général, moins de 10 % d'un écrit pédagogique peut concerner les AP, sous réserve d'adaptation), sachent réactiver dans des configurations nouvelles ce qu'ils auront observé ailleurs, fassent preuve « d'autonomie réflexive et de capacité de créer » afin d'être intellectuellement agressifs dans la défense des valeurs qui légitimeront demain encore la place des AP dans le système éducatif, afin aussi d'avancer seuls, au fil du temps, dans l'actualisation de nos ambitions.

C'est en tant que plasticien que le professeur d'AP doit envisager les questions didactiques. Certes, connaître ce qui favorise l'apprentissage de l'élève mais surtout conduire son action à la lumière de l'avancée de l'artiste plasticien : comment un artiste constitue-t-il son expérience ? Quels modes pluriels de relation au faire ? Accepter l'idée qu'un cours d'AP ne sera jamais une « leçon » au sens généraliste du terme mais rien d'autre qu'un parcours

[442] R. Gilbert, *Bon pour enseigner ?,* Bruxelles, Mardaga, 1980, p. 71-96.

[443] L'idée n'est pas neuve puisque le contact préalable avec les enfants était déjà préconisé par R. Cousinet dès l'après-guerre (*La formation des éducateurs,* Paris, PUF, 1952). Les discours de J. Ferry pourraient aussi être évoqués.

offert : *vivre ensemble quelque chose dont on tirera expérience*.

Vivre ensemble, *construire sur le vivant*, aider l'enfant à grandir sans le déraciner. Recul didaxologique qui saurait donc, globalement, s'affranchir de toute théorie de l'éducation, de toute « didactique »[444], pour se reconstruire, se réinventer au plus près de la sensibilité, de l'affectivité, de l'imaginaire de chaque jeune, dans la chaleur de chaque contact humain, car je suis là en face d'eux, en charge d'eux qui attendent de moi, même si certains affichent un refus radical. Réappropriation de la faculté de communiquer par l'intuition, comme étant une affaire de « regards ».

La rédaction d'un mémoire professionnel[445], indispensable bilan avant titularisation, ne peut que contribuer à ce type de réflexion.

- *Conduire une réflexion épistémologique*

Faire en sorte ici que le professeur stagiaire ait une conscience claire des implicites de ce qu'il s'apprête à enseigner. En AP, les choix sont peu limités par les instructions officielles, la rencontre avec l'art tirant avantage des occasions fortuites comme des « coups de cœur » de l'enseignant. Encore faut-il ne pas être dépendant de ses obsessions, des effets de mode ou de la surmédiatisation des écrits du moment. Le champ artistique est doublement tributaire du temps : par l'art contemporain qui ne peut en être que l'émanation directe ; par la manière dont est perçu (relu) le patrimoine artistique du passé. Connaître la diversité des approches de l'art (iconologique, phénoménologique, sociologique, formaliste...) donne conscience de cette multiplicité, permet aussi de mieux traiter la difficulté d'accès des adolescents à certains aspects de l'art contemporain. Après tout, si la *Fontaine* de Duchamp est compréhensible en classe de 4e ou 3e, peut-être est-il moins facile de faire admettre l'*Escargorium* (1992) de Blazy ou Saraceno. Didactique de la rencontre et non de l'argumentation dont on recherchera les moments les plus favorables.

Pour aller en ce sens, le stage professionnel le plus formateur est probablement celui qui porte sur la confrontation des analyses en matière d'appropriation didactique : partir de la même reproduction d'œuvre, dégager sa portée essentielle dans le contexte d'origine, mettre en avant les angles qui paraissent aujourd'hui déterminants quant à l'enseignement des AP ; comparer alors les différences de perception et soupeser les points de vue de chacun afin de dégager de chaque approche les idéologies sous-jacentes ; les mettre en regard sans qu'elles s'altèrent l'une l'autre, se préparant ainsi à montrer aux élèves que des discours différents sur le même objet peuvent cohabiter sans s'exclure et à admettre qu'au-delà, toute pratique artistique, heuristique, didactique, ne peut se penser que dans l'infinitude des points de vue et des interprétations. Dimension « *artistique* » de la didaxologie qui fait écho aux perspectives altéritaires défendues par Jacques Cohen :

> Ne serait-il pas temps, à l'Université même et en notre discipline, de mettre en œuvre une pratique toujours plus différentielle ? Une recherche et un enseignement toujours plus différenciés prenant davantage en considération les multiplicités et les singularités de l'altérité, afin que l'artistique, l'heuristique et le pédagogique gardent le respect éthique de l'autre et de l'art, de l'espace et du temps, et refusent d'ignorer le visage de chaque « un », l'unicité de chaque sujet[446] ?

- *Former le professeur stagiaire à l'autoscopie*

Le « bon » professeur est celui qui est capable de développer les connaissances et les aptitudes de ses élèves. Pour cela, il doit être capable d'atteindre les objectifs disciplinaires. Il

---

[444] Entre autres, de ces pages...

[445] En France, la création du mémoire de maîtrise IUFM en 1990 (déjà opérationnel dans de nombreux pays) puis la création des masters d'enseignement en 2010 allaient en ce sens. Malheureusement, la richesse de réflexion de ces écrits n'a jamais été prise en considération pour alimenter la recherche alors qu'ils fournissent toujours en AP un très précieux support d'investigation. Cette urgence persiste toujours en 2023.

[446] Suivant J. Cohen : Création, recherches, enseignements en AP : questions d'altérité, in *Les arts plastiques à l'Université, op. cit.,* p. 17-41, notamment ici p. 33.

doit réagir avec souplesse aux situations éducatives rencontrées en utilisant des solutions appropriées en prenant en compte notamment les difficultés d'accès des élèves à la culture artistique, il doit savoir exploiter l'événement né de situations exploratoires, c'est-à-dire maîtriser suffisamment le savoir disciplinaire pour pouvoir *improviser* sur l'émergence de l'enseignable.

Le « bon » professeur est aussi celui qui, porteur d'un enthousiasme, s'actualise en permanence, se remet en question, fait avancer sa discipline.

Si ce qui précède peut aisément susciter l'adhésion, il est plus difficile de reconnaître un « bon » professeur. De nombreuses listes d'indicateurs existent depuis longtemps. Une des recherches les plus importantes est probablement celle de Ryans, datée de 1960, menée durant six années auprès de plus de 6 000 professeurs. De ces investigations, il bâtira plusieurs outils d'analyse démarquant les comportements efficaces et inefficaces, distants et disponibles, autocratiques et démocratiques, stéréotypés et originaux.

Postic (1977), après avoir fait le bilan de la recherche contemporaine, propose à son tour une procédure de contrôle des actes pédagogiques du professeur[447]. Après avoir identifié 24 indicateurs, il ne conservera finalement que 13 traits ayant donné lieu à un relatif accord entre les jugements des observateurs :

> 1. rigidité / aisance ; 2. mollesse / activité ; 3. rétraction / sociabilité ; 4. évite les réactions / suscite les réactions des élèves ; 5. ne s'inquiète pas / évalue si les élèves comprennent et suivent ; 6. suscite l'activité des élèves par contrainte / en les intéressant ; 7. ne contrôle pas / régule l'activité des élèves ; 8. inadapté / adapté au niveau ; 9. négligent / méthodique ; 10. fait / ne fait pas d'erreur ; 11. perd son temps / bonne distribution du temps ; 12. mauvais choix / bon choix des expériences ; 13. non-participation / participation des élèves.

On remarquera que ces deux propositions cherchent à partager suivant un principe bipolaire l'efficacité du comportement en combinant ce qui relève de la compétence générale et ce qui relève de la compétence disciplinaire. De Peretti (1980), de la même façon, met l'accent sur sept capacités fondamentales à développer chez le jeune professeur[448] :

> 1. capacité de présentation ; 2. capacité de saisie des attentes, buts, enjeux ; 3. capacité d'élaboration et d'exposition des connaissances ; 4. capacité de gestion de la classe ; 5. capacité de suivre et d'encourager ; 6. capacité de préparation méthodique des cours ; 7. capacité de perfectionnement permanent.

Depuis, de nombreux pays ont élaboré un répertoire de compétences professionnelles conditionnant la titularisation des professeurs[449].

Dans ce qui va suivre, nous allons séparer pour notre part, certes de façon artificielle, ce qui relève du savoir-faire professoral (renvoyant au choix d'actes adaptés aux situations didactiques à assumer) et ce qui relève plutôt de l'attitude profonde de l'enseignant (dispositions qualifiant le fait d'avoir le sens de sa « mission »).

Sur le plan des compétences didactiques, trois aspects se révèlent essentiels :

— la maîtrise des contenus et objectifs de formation ;
— l'invention de scénarios réellement incitatifs ;
— l'improvisation relationnelle en classe.

Interrogés entre 1991 et 1998, les professeurs stagiaires de l'IUFM d'Aix-Marseille avaient dégagé les compétences professionnelles qu'ils jugeaient majeures. Leur réflexion a

---

[447] *Observation et formation des enseignants, op. cit.,* p. 280-281.

[448] Se reporter aux deux tomes rassemblés par A. de Peretti, *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative,* Paris, INRP, 1980 (5e éd., 1990). La présente synthèse est dégagée d'un séminaire à l'IUFM de l'université Aix-Marseille1, le 19 septembre 1991.

[449] Cahiers des charges de la formation des maîtres en IUFM (10 compétences professionnelles « indispensables », *BO,* nº 1, encart du 4 janvier 2007).

conduit à l'élaboration des deux référentiels suivants qui conservent aujourd'hui toute leur pertinence :

INDICATEURS DE COMPÉTENCE DIDACTIQUE EN ARTS PLASTIQUES

MAITRISE DES SAVOIRS DISCIPLINAIRES

— connaissance des savoirs théoriques (terminologique, méthodologique, exégétique)
— connaissance des savoirs techniques (exploitation des compétences pratiques et plastiques)
— connaissance actualisée de l'ensemble du champ artistique (exploitation des références)
— culture générale : richesse et transversalité (aptitude à la pluridisciplinarité)
— rigueur, cohérence ; absence d'erreur ou d'approximation

MAITRISE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

— connaissance des textes officiels (programmes, instructions...)
— savoir extraire du champ artistique une problématique d'apprentissage
— connaissance des règlements administratifs et de l'institution scolaire
— connaissance de la psychologie des adolescents
— connaissances en sciences de l'éducation
— compréhension de la place et du rôle des AP dans le système éducatif

CIBLAGE DES OBJECTIFS

— pertinence des choix par rapport aux enjeux disciplinaires
— adaptation au contexte scolaire spécifique ; relation apprentissage/création
— identification claire des objectifs (manifestes/latents) : connaissances et compétences
— ajustement des contenus : souci de transposition didactique
— intégration et hiérarchisation des objectifs dans une logique de curriculum

CONSTRUCTION DE LA SEQUENCE

— souci d'une gestion pédagogique adaptée au groupe classe (se justifier)
— souci d'une stratégie didactique adaptée aux objectifs et aux élèves (se justifier)
— dispositif apte à conduire vers les objectifs déterminés (cohérence et anticipation)
— mise en scène inventive, incitative et féconde en questionnements
— adéquation des moyens matériels prévus (ingénierie didactique)
— équilibre des dimensions théorique, pratique, créative, culturelle

DEROULEMENT ET GESTES PROFESSIONNELS (cf. aussi fiche " attitudes ")

— éveil de l'attention, de l'esprit de méthode et de l'intérêt des élèves
— sollicitation et prise en compte des réactions des élèves (cf. qualités relationnelles)
— distribution optimale du temps (consignes, information, réflexion, effectuation, bilans)
— moyens matériels : exploration, maîtrise, dépassement (cf. qualités organisationnelles)
— utilisation efficace des moyens iconiques (cf. qualités communicationnelles)
— exploitation de l'événement à des fins d'enseignement : aptitude à l'improvisation
— fluidité d'esprit : réajustement, modification éventuelle de l'axe d'un dispositif
— contrôle des activités ; initiatives de régulation quant au déroulement de la séance

NATURE ET EVALUATION DU PRODUIT DIDACTIQUE

— production plastique ambitieuse, valorisante, instructive et personnalisée, ancrée à l'artistique
— acquis théoriques (notionnels, opératoires, culturels) riches et nommés, mémorisés, vérifiés
— utilisation efficace de l'évaluation comme moyen d'enseignement ; verbalisation
— association des élèves au dispositif d'évaluation
— capitalisation des acquis : comment est-il gardé trace ?
— auto-évaluation lucide, *a posteriori,* du processus didactique ; propositions de remédiation
— FIN D'ANNEE : progrès des élèves, progression des apprentissages (compétences validées)

En ce qui concerne maintenant l'auto-évaluation des attitudes positives d'un enseignant d'AP, ces mêmes professeurs stagiaires ont mis en avant les principales qualités suivantes :

INDICATEURS DES ATTITUDES POSITIVES DE L'ENSEIGNANT D'AP

QUALITES ORGANISATIONNELLES

— variation de la durée des séquences (longues, courtes)
— dosage approprié entre part réflexive et part manipulatoire, parole et effectuation
— créativité quant à l'invention de mises en scène incitatives
— prévision et mise à disposition des moyens matériels
— préparation et usage des outils didactiques (questionnaires, fiches, cahiers...)
— organisation de l'espace de la salle (si les conditions le permettent)
— maîtrise de l'horaire d'une séance
— efficacité des ordres et des consignes ; usage du cahier de textes ; activités hors la classe

QUALITES COMMUNICATIONNELLES

— message oral audible et de bonne élocution
— niveau de langue adapté (compréhensible), formulation claire
— efficacité d'utilisation de l'écriture au tableau
— efficacité de l'exploitation documentaire ; maîtrise des moyens audiovisuels et des nouveaux vecteurs d'information numérique
— clarté d'analyse : dégager et manipuler les questionnements
— capacité de faire émerger l'enseignable et de réactiver les pré-acquis
— contrôle de la compréhension des élèves en sachant se détacher de la fiche prévisionnelle de cours

QUALITES RELATIONNELLES

— autorité naturelle ; contrôle de la classe
— savoir capter l'attention ; faire surgir l'émerveillement ; solliciter la projection dans l'imaginaire
— souci de dialoguer et de faire participer les élèves
— écoute des problèmes et des réactions des élèves ; adaptabilité à l'imprévu
— connaissance et exploitation des repères culturels des adolescents ; dépassement des idées reçues
— souci de différenciation et d'aide méthodologique individualisée (aider l'élève à se construire)
— souci de dynamiser, d'encourager les prises de risques
— connaissance du nom des élèves ; exploitation des personnalités
— rapport avec l'équipe pédagogique, avec l'administration...

UALITES POSTURALES

— aisance et naturel ; optimisme ; attitude ni hautaine, ni pédante, ni vulgaire
— présentation : correction de la tenue physique et vestimentaire
— stabilité émotionnelle face au comportement des élèves ; sang-froid ; présence d'esprit
— maîtrise du corps et de sa situation dans l'espace de la salle
— efficacité didactique du regard, des gestes et déplacements
— exploitation du registre vocal (modulation de la voix, pauses...)
— préhension manuelle et plasticienne des questions relatives à l'effectuation

QUALITES PERSONNELLES

— objectivité ; impartialité ; laïcité ; intérêt porté à ses élèves
— volonté de travail ; suivi de l'actualité artistique (livres, expos...)
— rigueur dans l'organisation de ses connaissances
— recul critique ; remise en question ; fluidité ; perfectionnement de sa pratique enseignante
— intérêt pour la recherche et l'innovation pédagogique, pour l'avancée de la discipline
— motivation ; implication générale en tant que " professeur d'arts plastiques "

Soit, pour résumer :

— *savoir extraire du champ artistique des problématiques enseignables ;*
— *savoir motiver, fabriquer des événements originaux ;*

— *savoir construire un cours ouvert et questionnant ;*
— *savoir communiquer et enthousiasmer ;*
— *savoir maîtriser la gestion du groupe (discipline et organisation) ;*
— *savoir exploiter les divers types d'évaluation ;*
— *savoir adapter, s'adapter, improviser, saisir la balle au bond ;*
— *savoir doser son intervention pour développer l'autonomie de l'élève ;*
— *savoir utiliser la documentation pour ouvrir à l'art ;*
— *savoir s'auto-évaluer ;*
— *savoir contrôler son corps dans le lieu, contrôler l'horaire ;*
— *posséder une pratique personnelle.*

— *être attentif à l'élève, à l'écoute de ses besoins, être patient ;*
— *avoir des aptitudes d'animateur (inventer, organiser, dynamiser) ;*
— *savoir établir le contact, trouver le mot juste, captiver ;*
— *avoir une aisance naturelle, faire preuve d'humour ;*
— *avoir une bonne culture générale, être curieux, avoir le souci de s'actualiser ;*
— *être porteur d'une passion.*

DIDACTIQUE

Le deuxième axe de réflexion, en articulation directe avec la flexibilité de l'image du professeur d'AP, a trait au statut de la pensée didactique.

Si l'impossibilité de stabiliser des modèles didactiques en AP est à nos yeux une des conditions spécifiques de notre métier, reconnaissons toutefois que le discours contemporain des sciences de l'éducation a, lui aussi, posé les limites du simple bon sens quant à l'application des modèles ou prescriptions théoriques.

> Meirieu[450], étant retourné un moment sur le terrain, écrit : « Je m'attendais au constat scandaleux qui allait s'imposer à moi : le fait qu'en situation de classe il me serait impossible de mettre complètement en pratique mes propres propositions pédagogiques. »
>
> Face à ce qu'il nomme le « moment pédagogique » (chaque instant où se ressent la résistance de l'autre), il dit son plaisir à « inventer avec mes élèves ce qui nous permettait de travailler ensemble autrement, de nous engager dans une aventure où je me savais d'avance ni apte à maîtriser ce qui allait se passer *ni capable d'imaginer les effets* que cela pourrait produire »[451].

Improviser la relation pédagogique en fonction des exigences du moment, construire ou réinventer le scénario didactique de la séquence au fil de son avancée comme l'artiste élabore son cheminement sur le faire déjà là, « mettre un pied devant l'autre » en oubliant les paragraphes de la « fiche de cours » sans pour autant perdre totalement l'enjeu de l'aventure[452], tel est, sans aucun doute, le quotidien d'une didactique des AP envisagée sous l'angle de la fluidité.

Aborder la didactique des AP sur le mode *critique,* c'est intégrer le paramètre de l'*aporie* artistique. Affirmer, c'est s'exposer à détruire. Dans tous les secteurs parcourus dans ces pages, nous avons vu les AP balancer sous la tension de polarités opposées :

— s'agissant des contenus enseignables, balance entre la nécessaire rigueur des références et le caractère empirique de leur manifestation dans le champ des œuvres ;

— s'agissant de la compétence plasticienne, balance entre l'avancée d'une maîtrise des moyens et la non-reconductibilité des expériences ;

— s'agissant des objectifs de formation, balance entre l'élucidation de ceux-ci et la pratique exploratoire orientée vers l'inconnu ;

— s'agissant de l'évaluation, balance entre la nécessité d'une production plastique et

[450] *La pédagogie entre le dire et le faire, op. cit.,* p. 29.
[451] *Ibid.,* p. 31-32 ainsi que p. 37, 109 et 257 sq.
[452] Et pourquoi pas, exceptionnellement, changer de cap si mieux s'offre à nous ?

l'inaptitude de celle-ci à rendre compte des acquisitions posturales durables ;

— s'agissant de donner accès aux questions de l'art, balance entre expliquer, enseigner, et seulement faire vivre une situation de controverse ;

— s'agissant de stratégie d'enseignement, balance entre la recherche de la compétence professionnelle qui permet d'anticiper efficacement et l'humilité pédagogique qui s'efforce d'improviser et de réinventer la relation au vu des réactions des élèves ;

— s'agissant de construire un cours, balance entre programmer des cheminements exploratoires et seulement donner l'impulsion d'une aventure dont on choisit par principe de tout ignorer ;

— s'agissant de « didactique », balance, donc, entre la revendication du terme comme lieu de retour analytique et critique et l'impossibilité de son existence pour peu qu'on voudrait l'installer ou la stabiliser comme référentiel méthodologique.

Donner corps à une *métadidactique* des AP, ce ne peut être à aucun égard enseigner ou même vouloir élaborer ni « la » ni « une » didactique des AP, tout au plus comparer et commenter des cheminements vers les questions de l'art et leurs au-delà ; c'est plutôt, aujourd'hui et encore demain, mettre au jour et faire jouer les paradoxes qui sous-tendent toute séquence scolaire, comme moyen de trouver une intelligibilité de la relation qui s'établit au fil des instants dans le vécu unique d'une situation d'expression.

L'une des modalités de cette réflexion serait peut-être alors de tirer fruit des multiples passerelles que l'on peut tendre entre les questions touchant à l'art et celles touchant à la conduite d'une classe d'AP ?

Ainsi, par exemple, pour ce qui est du *résultat*. Dans cette optique, n'est-on pas confronté – s'agissant de la classe comme du contexte artistique – au statut de la maladresse, du raté, des « fastes de l'insuccès »[453], au rapport entre l'objet et le concept, au degré de finition, à la notion de qualité en regard du « métier perdu », à la notion d'inachevé ou d'éphémérité ?

Ainsi encore pour ce qui est de la *règle*, celle que se donne l'artiste, celle que se donne l'enseignant. Qu'en est-il de ces différents jeux, du sérieux et de la bouffonnerie, de la dynamique artificielle du ludique ou des « systèmes », des critères et des points de vue quant à ces règles, des revirements, de l'imprévu ou du hasard, des hybridités et des entrecroisements ?

Ainsi, également, du *commentaire*. D'un côté l'évaluation des productions plastiques, de l'autre la critique d'art. Dans les deux cas se manifestent une même réserve à propos du jugement, une interrogation quant à la légitimité d'expliquer et une valorisation de la disparité des points de vue comme leçon majeure de l'approche des œuvres.

Ainsi enfin (pour en rester ici seulement à quelques pistes) du *spectacle*. Du désir, de la séduction, du système commercial ou médiatique qui incite au racolage, au travestissement du savoir en vue de le rendre consommable. Qu'en est-il de la magie, de l'illusion au sublime, du rapport entre l'art et la vie, de la manipulation, de « l'effet d'art » ou du bluff, de la marginalité ou de l'inutilité qui se revendiquent comme valeurs d'échange ou gages de plus-value[454] ? Qu'en est-il, en écho à cela, de la médiatisation ontologiquement nécessaire du cours d'AP, de ses produits ou de son professeur ?

Quelques-unes de ces questions méritent qu'on s'y attarde car elles engagent le métier de professeur d'AP et, à cette fin, nous allons donc conclure en portant le débat sur quelques-

[453] J. Lizène, in *Documents sur l'art contemporain,* n° 3, juin 1993.
[454] On pense aux travaux de F. Hybert, A. Séchas, J. Koons, J. Vasconcelos, A. Abdessemed...

uns des enjeux didactiques qui travaillent la discipline.

L'affranchissement vis-à-vis de toute théorie didactique au profit d'une autonomie professorale apte à repenser en permanence les paramètres de notre métier, tel est le sens d'une *didactique-critique* posée comme hypothèse. Dans cette perspective, nous laisserons largement la plume dans les prochains chapitres aux professeurs stagiaires de l'académie d'Aix-Marseille. Recueillis il y a déjà longtemps, leurs écrits sont toujours d'actualité. Devenus depuis professeurs chevronnés, qu'ils soient encore salués et remerciés pour leur stimulante contribution.

Mais accordons-nous encore un instant pour aborder le préalable à tout ce qui va suivre : l'obligation en classe d'un relationnel apaisé.

3. D'UN CLIMAT FAVORABLE

Parmi les objets de l'analyse didactique, il importe d'interroger en premier lieu, car elle préexiste au développement du cours, la question du climat : enseigner à des élèves (en AP comme ailleurs) nécessite d'abord l'installation d'un climat favorable.

On entendra par climat l'ensemble des circonstances dans lesquelles s'exerce l'enseignement.

Le climat pèse sur la relation *pédagogique*, extérieurement lorsque divers facteurs sociaux ou sociétaux viennent percuter le cours normal de l'institution scolaire ; intérieurement si le professeur peine à établir un esprit de confiance mutuelle (à moins qu'il faille dire l'inverse quand une communication inadéquate dégrade le climat de la classe). En pareils cas, c'est l'ensemble du système *didactique* qui est à réinterroger pour identifier les paramètres qui pourraient rétablir l'efficacité du processus enseignement/apprentissage.

Cette ambiance qu'il importe d'établir, souhaitée chaleureuse et sereine, tient effectivement à la relation que l'enseignant sera capable de construire. L'autorité en terrain scolaire ne sera jamais celle du pouvoir de commander, elle doit venir naturellement des qualités humaines et professionnelles qui feront que les élèves reconnaitront et respecteront leur professeur car il saura les guider, il les aidera à progresser, il leur ouvrira les portes de la découverte.

Le climat dépend donc de la qualité de l'accueil, ferme et empathique. Il dépend ensuite de ce qui sera proposé, qui devra être incitatif, intéressant, crédible et formateur. A la différences des matières dites fondamentales dont on ne discute généralement ni l'utilité ni les efforts exigés pour les maîtriser, les AP peuvent être ressentis comme inessentiels, ce qui peut alors donner lieu à des marques d'indiscipline si les élèves n'y adhèrent pas et n'en perçoivent pas l'intérêt.

L'amélioration du climat scolaire est devenue un enjeu majeur de la politique publique en matière d'éducation. Le climat scolaire reflète le jugement des parents, des éducateurs et des élèves concernant leur expérience de vie et du travail au sein de l'école, sans pour autant résulter d'une simple perception individuelle. Il renvoie donc à la *qualité de vie* à l'école. Il concerne les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école. Selon le ministère[455], les éléments qui déterminent le climat scolaire sont :

- les relations entre les personnes ;
- l'enseignement ;
- la sécurité ;
- l'environnement physique ;
- le sentiment d'appartenance ;
- la réaction face aux comportements à risque ;
- l'attention portée par l'école à la vie familiale.

Convenons, fort heureusement, que le professeur d'AP n'est pas le plus exposé aux désordres, notre matière offrant un espace d'expression généralement apprécié comme agréable par la majorité des élèves de collège. De surcroit, la question ne se pose pas au lycée où l'inscription en filière artistique relève du volontariat (du désir) de l'élève. Pour autant, la violence peut sporadiquement s'y rencontrer ainsi que les conflits culturels liés aux héritages familiaux. Aucune approche critique et didaxologique ne pourrait entériner d'emblée un monde idéal où l'élève obéirait et apprendrait docilement. Nul ne peut ignorer les difficultés qui peuvent être rencontrées sur le terrain, aussi allons-nous y consacrer quelques pages.

QUELQUES ASPECTS DES DYSFONCTIONNEMENTS SCOLAIRES

Bien que la difficulté d'enseigner et l'indiscipline des élèves ne soient pas choses nouvelles, on peut dire que le sentiment d'une dégradation rapide a été ressenti par les enseignants dès la fin des années 1970. Auparavant, il s'agissait principalement de la violence des adolescents entre eux, parfois du chahut en classe quand un enseignant manquait d'autorité, mais le règlement autoritaire des temps anciens maintenait la discipline.

Dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle, alors que le cadre s'était assoupli dans un souci de mieux prendre en compte le bien-être de l'élève comme le préconisait la réflexion pédagogique de l'époque, plusieurs facteurs nouveaux vinrent s'ajouter et porter atteinte à l'aura de l'école française : d'une part après 1970, l'augmentation du chômage qui faisait douter que bien travailler à l'école assurait l'accès à un bon métier bien rémunéré ; d'autre part l'arrivée massive de populations étrangère au titre du « regroupement familial » plaçant ainsi certains nouveaux élèves face à un conflit radical de civilisation tant l'écart était grand entre l'enseignement scolaire républicain et les coutumes familiales suivies à la maison. On mit aussi en accusation le laxisme supposé hérité de mai 1968 ainsi que l'instauration du collège unique en 1975 qui ne permettait plus une avancée différenciée des élèves.

[455] En ligne, 2020 : Climat scolaire et bien-être à l'école | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports

Indiscipline et violence

Peu d'études[456] ont été entreprises à cette époque pour analyser et éradiquer ce qui n'était pas encore nommé « violence en milieu scolaire », l'essentiel des efforts portant alors vers la différenciation pédagogique et l'aide aux élèves en difficulté.

Il fallut attendre 1988 avec Bernard Defrance puis Eric Debarbieux en 1990 pour que les chercheurs réussissent à rompre le silence et mettre à jour une violence encore peu relatée, celle qui sévit dans la salle de classe [457]. Lorsque l'élève se sent dépassé, mal à sa place, ne s'offrent à lui que trois options : « fuir, se soumettre, agresser » [458]… Que faire lorsque la violence est là ? Pour cause d'obligation scolaire, ne resterait-il aux uns et aux autres que l'agression ? Convient-il de réagir ou d'ignorer ? La réponse habituelle est qu'il faut intervenir car toute absence de réaction serait interprétée comme une faiblesse. Toutefois, il faut se garder de céder à toute provocation qui pourrait conduire à l'escalade. Reste alors à savoir s'il faut agir sur l'instant dans la classe, ce qui ne peut s'effectuer sans violence, ou préférer déplacer le conflit dans l'espace et dans le temps, généralement en ayant recours à la médiation d'un intervenant extérieur. Outre l'étude approfondie de chacune de ces occurrences, les recherches mettaient en valeur les deux nécessités absolues que sont l'établissement d'une bonne communication et l'appropriation par l'élève du champ scolaire : communiquer avant d'apprendre, donner la parole et écouter puis construire ensemble les lois de la communauté (la règle en salle d'AP, par exemple) et s'y tenir.

En 1999, le psychologue Alain Guillotte[459] prend acte, lui aussi, de l'aggravation de la violence, faite plus souvent d'« incivilités » que d'actes gravissimes mais qui génèrent un fort climat d'insécurité tout à fait dommageable et destructeur. Sur un plan très général, l'acte violent est un message plus ou moins crypté de son auteur qui révèle aussi son mal-être. Pour l'auteur, « il parait évident que c'est dans un *souci éducatif* que nous intervenons le plus souvent à l'encontre des incivilités de nos élèves. Notre objectif est de les *éduquer à la civilité*, en espérant que le transfert s'opérera au niveau de la citoyenneté ».

La violence est parfois une vengeance de l'un contre un autre qui ne le protège pas suffisamment de la détresse. Ainsi en est-il en classe lorsque les élèves voient que leur professeur ne semble pas apte à les guider et à instaurer un climat de sérénité. Le risque en cette affaire, comme le souligne cet auteur[460], est de conduire à deux monologues de sourds : chacun fait violence, professeur et élève, et dans tous les cas, c'est l'image de soi vis-à-vis des autres qui est en balance. Les repères, qu'ils soient ceux du clan ou ceux de l'institution appellent en réponse respect, transgression ou sanction. L'élève qui n'osera pas braver les interdits scolaires sera exclu de la bande ; symétriquement, celui qui franchira les limites du règlement intérieur sera sanctionné par l'administration. L'ennui est que souvent « le règlement, qui est censé servir de cadre, s'avère peu fiable ». Dès lors que les limites sont franchies sans qu'il se produise d'incident grave, « il se crée des habitudes qui deviennent des

---

[456] Citons deux études de Georges Tallon pour le MEN : *La violence dans les collèges*, en 1979 (premier rapport portant sur 41 collèges dits "difficiles") puis *La violence dans les lycées d'enseignement professionnel,* en1980.
En 1980 également, un rapport au ministre Alain Savary (Jean-Michel Léon, *Violence de déviance chez les jeunes : problèmes de l'école, problèmes de la cité*) établissait que 80% des collèges connaissaient déjà des déprédations souvent graves, que le racket sévissait déjà dans plus de la moitié des établissements, tandis que les violences verbales atteignaient plus de 70% dans les LEP.

[457] Après Bernard Defrance (*La violence à l'école*, publié en 1988), publication par E. Debarbieux de *La violence dans la classe. Expériences et pratiques dans les classes difficiles*, 1990.

[458] Debarbieux, *op. cit*., p. 89.

[459] Alain Guillotte, *Violence et éducation*, Paris, PUF, 1999.

[460] *Op. cit*., p. 47 à 58.

attitudes, [prof et élèves] se créent un nouveau cadre de référence qui n'a que très grossièrement à voir avec la référence réglementaire ».[461]

Dans une étude collective comparant en 2001 dix approches en Europe, Debarbieux et Blaya soulignent à l'international ce qui frappe en premier lieu : d'une part le *déni*, le refus initial de nombreuses institutions locales de reconnaître un phénomène dont la fréquence était pourtant soulignée depuis longtemps par les témoignages issus du terrain ; d'autre part les désaccords quant à la terminologie à utiliser. Le mot « violence » est souvent absent des écrits, remplacé par d'autres mots ou expressions comme « comportement antisocial » *(antisocial behaviour)* ou bien « harcèlement entre pairs » *(school bullying)*. Peut-on, derrière un même mot, regrouper à la fois les agressions graves, le racket, le vandalisme et ce que l'on nomme généralement « incivilité », comme les bousculades ou les paroles déplacées ? L'incivilité ne doit pas se penser sous forme d'affrontement "barbares/civilisés", l'incivilité n'est pas la non-civilisation, ni simplement la "mauvaise éducation" elle est de plus interactive et elle peut être aussi bien du côté des adultes que de celui des jeunes[462] ». Selon Debarbieux, il importe de déconstruire l'opinion face à ce qu'il nomme un « fantasme d'insécurité » : face à cette « part d'exagération » couramment répandue, « le travail des chercheurs est de démontrer qu'il faut résister aux tentations ultra-sécuritaires qui s'alimentent de faits exceptionnels »[463]. D'un autre côté, le paradoxe des statistiques sur la délinquance juvénile est qu'elles minorent le nombre réel de victimes par leur incapacité à prendre en compte les désordres mineurs qui constituent pourtant l'essentiel du malaise ressenti (existence reconnue d'un important « chiffre noir »). On observera qu'en 2001, la tendance majoritaire de la recherche est d'atténuer la pensée répressive en valorisant les « stratégies de prévention », ce qui peut se comprendre dans le cadre d'une mission d'Education Nationale.

Dans le même ouvrage, le professeur Yves Montoya[464] observe que la violence scolaire fut longtemps associée au phénomène plus large des insécurités urbaines régulièrement exploitées par les médias. Elle devint « un enjeu politique majeur avec pour toile de fond l'impression d'une décadence globale des mœurs éducatives, en lien avec le déclin des normes familiales, s'accompagnant d'un laxisme supposé des enseignants, démontrant ainsi des insuffisances politiques et plus globalement une faiblesse de l'Etat ».

Les premières enquêtes officielles destinées à « connaître et réagir afin de prévenir » au moyen d'un « nouveau logiciel de recensement des faits » (Jack Lang) restèrent confidentielles. Toutes les études épidémiologiques soulignèrent la difficulté d'obtenir des chiffres fiables concernant les victimations, qu'il s'agisse des violences entres jeunes ou envers les enseignants[465]. Néanmoins, on voit que les écarts constatés tiennent aux caractéristiques du public scolaire (plus les établissements accueillent une population socialement défavorisée, plus l'insécurité est prégnante), à la porosité du collège à son environnement, à l'organisation de l'établissement (moins le traitement des affaires est satisfaisant, plus le risque est grand de voir s'enclencher un cycle de violence réactive). Un consensus est réalisé entre les chercheurs sur l'importante liaison entre violence et ségrégation interne à l'établissement (classes de niveaux, par exemple). La violence scolaire apparaît comme réponse aux sentiments d'inégalité et d'exclusion. La résistance des élèves dans les mauvaises classes est alors un symptôme de la non-accession au jeu social et à considérer

[461] *Ibid.,* p. 155.
[462] Debarbieux et Blaya (dir.), *La violence en milieu scolaire. 3 - dix approches en Europe,* Paris, ESF, 2001*,* p. 20.
[463] *Ibid,* p. 16.
[464] Chercheur associé à l'*Observatoire européen de la violence scolaire* (in Debarbieux et Blaya, 2001, p. 113 à 127).
[465] Se reporter au site officiel : https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918

comme un véritable refus d'une citoyenneté dont ils doutent. De surcroît, la massification de l'enseignement semble avoir conduit à un affaiblissement du sens de l'école et de ses lois. La loi qui prévaut est parfois celle de la cité et de la culture des rues[466], ce qui alimente un débat stratégique fondamental : faut-il couper l'école du quartier, la protéger des agressions extérieures, ou bien la solution réside-t-elle dans une coopération réelle avec les familles et les habitants ? De nombreux travaux s'inquiètent de constater combien le régime répressif est ethniquement et socialement marqué, contribuant à la construction d'une carrière délinquante pour certaines catégories d'élèves.

Forts de ces premières investigations, les chercheurs se sont attachés à mieux qualifier le *climat scolaire* afin de contribuer à son amélioration, celui-ci étant devenu un enjeu majeur de politique publique en matière d'éducation. La notion de climat scolaire ne se limite pas au bien-être individuel, elle inclut aussi une dimension collective, en particulier par la prise en compte des relations entre les personnes. Comme le rappelle encore Debarbieux en 2012 dans un article collectif particulièrement documenté repris en ligne sur le site du ministère (« *climat scolaire et prévention des violences* »)[467], un bon climat scolaire :

- - permet de faire progresser les résultats en matière d'apprentissage, favorise l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance mutuels car les élèves apprennent mieux et sont plus motivés lorsqu'ils se sentent valorisés et s'investissent dans la politique de l'école ;
- - permet d'augmenter la sécurité et diminuer le degré de multivictimation en milieu scolaire ; de réduire le harcèlement entre pairs car 5 % à 6 % des élèves de l'école élémentaire ou du collège sont victimes de harcèlement et, selon Blaya, entre 20 et 25 % des élèves absentéistes chroniques ne vont plus à l'école par peur de ce harcèlement[468] ;
- - permet de diminuer les faits de cyberviolence sur les réseaux sociaux[469]. En 2013, 18% des collégiens disent avoir été insultés ou humiliés par Internet ou téléphone portable, un collégien sur cinq a été concerné par le cyberharcèlement ;
- - permet d'ouvrir l'école en prenant en compte le point de vue des parents d'élèves et plus largement l'environnement social et partenarial.

En France, la volonté d'améliorer le climat scolaire a progressé au niveau du ministère de l'Education nationale. Incontestablement, la mutation du regard qu'implique une approche par le climat scolaire est désormais mieux documentée par des enquêtes régulières auprès des élèves sous l'égide de la DEPP[470], et non plus exclusivement par les chercheurs.

Les enquêtes locales et nationales de victimation et de climat scolaire ont permis d'élaborer une démarche d'amélioration comportant plusieurs pistes concrètes d'action : les stratégies d'équipe, la justice en milieu scolaire, la prévention et la gestion des violences et du

---

[466] Les alertes furent et sont toujours nombreuses, citons seulement :
- 1995, Fotinos G. *La violence à l'école. Etat de la situation en 1994*, rapport au MEN.
- 1996**,** Bachman C. et Leguennec N. *Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville*.
- 1997, Charlot B. et Emin J.-C. *Violences à l'école, état des lieux*.
- 2019, Berger M. *La violence gratuite en France, adolescents hyper-violents*.
- 2023, Fenech G. *L'ensauvagement de la France : La responsabilité des juges et des politiques*.
- 2024, Berger M. *Mineurs violents, Etat inconsistant.*

[467] *Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques* (2015, MEN).
[468] C. Blaya, *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck, 2010, notamment chapitre 2.
[469] C. Blaya, *Les ados dans le cyberspace*, Bruxelles, De Boeck, 2014.
[470] DEPP : La "direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance" est un service statistique ministériel à part entière (arrêté du 1er février 2016).

harcèlement, la pédagogie et la coéducation avec les familles, les pratiques partenariales avec les acteurs locaux (police, gendarmerie, justice, santé, collectivités territoriales) et naturellement la qualité de vie et le bien-être à l'école, pour mener une réflexion sur les espaces scolaires, sur les relations interpersonnelles, sur les moyens offerts aux élèves pour s'exprimer, etc. Néanmoins, la situation sur le terrain reste parfois difficile : ainsi en 2020, le site dédié du ministère indiquait par exemple que si « un établissement sur 3 ne déclarait aucun incident, 1 sur 5 en déclarait 10 ou plus », la laïcité représentant 1% des faits graves.

Car, malheureusement, malgré ces efforts, force est de constater dans ces mêmes années 2020 que le climat s'était notoirement dégradé en France du fait d'un laxisme chronique entretenu par les gouvernements successifs, dans la cité comme à l'école. Le plus inquiétant étant que les enseignants, hypnotisés par l'idéologie "progressiste" en vigueur, avaient contribué eux-mêmes à leurs propres difficultés et à leur déclassement en tolérant par naïveté ou par peur de représailles les agressions verbales ou physiques dont ils étaient les victimes. Oui, le « *pas de vagues* » perdure dans les zones difficiles ; oui, de nombreux enseignants renoncent parfois à enseigner ce qui peut paraître "sensible" aux yeux de leur auditoire au point que le « respect de l'autre » passe avant les lois de la République, avant l'obligation d'instruire et de cultiver car pour ces professeurs-là c'est un enjeu de survie. Comme l'observe avec tristesse cette professeure de lettres en région parisienne, désormais « l'école forme à l'impunité, elle apprend à des générations d'enfants et d'adolescents, soit à subir silencieusement les violence pour les uns, soit l'impunité pour les autres ». Elle fait observer que « l'égalitarisme et l'hostilité à tout élitisme finissent par fermer les portes de l'excellence aux personnes des milieux défavorisés » d'autant plus que « le refus de l'institution scolaire de transmettre la culture européenne et française aux élèves […], le refus de la transmission de tout un patrimoine historique […] privent de cette culture précisément les enfants qui ne sont pas de l'élite » [471]. Il importe que les jeunes enseignants lisant ces lignes soient conscients de ces situations extrêmes et s'emploient à ce qu'elles ne se généralisent pas !

Le paramètre islamique

L'indiscipline et la violence à l'école peuvent aussi provenir de déterminants exogènes. Depuis que la situation géopolitique mondiale déjà affectée par la situation palestinienne s'était enflammée à la suite des attentats terroristes du 11 septembre 2001 aux USA, un paramètre revendicatif, dénoncé par Gilles Kepel dès 1987 – déjà présent dans la vie civile mais aussi dans l'école (affaire des foulards de Creil en 1989, multiples exigences communautaires[472]) – saturait les réseaux sociaux en pleine expansion, poussait aux violences urbaines, perturbait certains élèves jusqu'à les pousser à réfuter l'école de la République : *l'islam politique*.

Parurent alors trois études particulièrement inquiétantes : En 2002, un collectif dirigé par Georges Bensoussan publie « *Les territoires perdus de la République* », donnant la parole aux enseignants et alertant à propos de la recrudescence des faits d'antisémitisme, de racisme et de sexisme[473]. En 2004, parait un second rapport de l'inspecteur général Obin, « *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires* ». L'auteur y révèle « des évolutions inquiétantes », prône « la mixité sociale », insiste pour que les professeurs soient formés à la laïcité afin de faire face à la pression islamique qui conduit

[471] Eve Vaguerlant, *Un prof ne devrait pas dire ça,* Paris, 'Artilleur, Editions du Toucan, 2023, p. 39-102-155.
[472] G. Kepel, *Les banlieues et l'islam. Naissance d'une religion en France*, Paris, Seuil, 1987.
[473] G. Bensoussan (dir.) : *Les Territoires perdus de la République - antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*, Paris, Editions Mille et une nuits, 2002.

« aux contestations de l'enseignement », fustigeant enfin la rétention d'information (connue ensuite comme le fameux « pas de vague »). En 2006, Alain Seksig, inspecteur général instigateur en 2002 du « comité national de réflexion et de propositions sur la laïcité à l'école » et Paul-François Paoli, publient « *l'École face à l'obscurantisme religieux »* où vingt personnalités commentent le rapport Obin, explicites exemples de terrain à l'appui.[474]

Malgré quelques initiatives de l'Etat (séminaire sur « *L'enseignement du fait religieux* », loi limitant les signes religieux, loi sur la laïcité contre le prosélytisme, « *formulaire atteinte à la laïcité* »), ces études alarmistes ont été largement ignorées par les gouvernements qui se sont succédés jusqu'en 2020. Face à la persistance du déni, de nombreux ouvrages tentèrent encore d'alerter les esprits, notamment en 2017, Bensoussan dresse un nouvel état des lieux dans *Une France soumise*[475] tandis qu'en 2020, l'inspecteur Obin, consterné, lance un nouveau cri d'alarme en publiant *Comment on a laissé l'islamisme pénétrer l'école*, en espérant pouvoir enfin « briser le silence qui règne sur la montée de l'islamisme, sur les ravages parmi les jeunes et sur les dégâts qu'il provoque dans notre école publique »[476].

La survenue de nombreuses agressions allant jusqu'à l'assassinat de plusieurs professeurs entre 2020 et 2023 puis d'autres agressés à coup de couteau semble avoir définitivement frappé les esprits. Désormais, le ministère de l'Education nationale français a pris la mesure de la menace qui pèse sur l'ensemble du système scolaire français et propose sur ses sites internet différents moyens d'aide aux enseignants en difficulté[477]. La dégradation grandissante du climat scolaire dans certains quartiers du fait de l'extrémisme religieux démontre à l'évidence que l'école est bien le lieu où doit s'apprendre dès le plus jeune âge tant la loi républicaine que l'ouverture à la différence de l'autre.

Ce rapide panorama n'a pas valeur exhaustive, il rappelle seulement quelques unes des initiatives qui ont marqué la lente prise de conscience concernant la violence en milieu scolaire et les agressions envers l'école et ses contenus, qu'il s'agisse de simple incivilités ou d'atteintes plus radicales à la laïcité, à la citoyenneté et aux valeurs de la République. Selon Nada Chaar[478] de l'université Paris 8, « deux enjeux semblent dominer la doxa sur la violence. Le premier est d'ordre *civilisationnel* : les élèves violents seraient le produit de situations sociales anomiques (ils sont « mal élevés ») attribuées à des facteurs divers rassemblés autour de la démission parentale, de l'incompétence culturelle, sociale et scolaire des familles et de l'immersion dans des univers sociaux eux-mêmes qualifiés de violents, de délinquants ou de criminels. Le second enjeu est d'ordre *politique*. Il renvoie à l'incapacité proclamée d'une partie des élèves (et des milieux sociaux auxquels ils appartiennent) à endosser l'identité républicaine de l'école et à s'y former comme des futurs citoyens. Par la dimension acculturatrice de l'école, ce second enjeu s'imbrique fortement au premier »[479].

Voyons maintenant quelles réponses pédagogiques et didactiques pourraient être conseillées et entreprises dans le cadre des clases d'AP.

---

[474] A. Seksig et P.-F. Paoli, *l'École face à l'obscurantisme religieux*, Paris, Max Milo Edition, 2006.
[475] G. Bensoussan, *Une France soumise*, Paris, Albin Michel, 2017.
[476] J.-P. Obin, *Comment on a laissé l'islamisme pénétrer l'école*, Paris, Hermann, 2020.
[477] Se reporter à (vérifié 2020) : https://eduscol.education.fr/cid126696/la-laicite-a-l-ecole.html
https://www.education.gouv.fr/la-laicite-l-ecole-12482
[478] N. Chaar, *Chroniques scolaires (1), L'école et la violence*, date de publication 27 avril 2016, en ligne, vérifié 2020 : https://www.nonfiction.fr/article-8301-chroniques_scolaires__1__lecole_et_la_violence.htm.
[479] A disposition du lecteur pour développer davantage, deux documents, *Enseigner les arts plastiques en contexte difficile*, colloque de 2001, ainsi que *Violence scolaire, quelques repères, quelques pistes*, 2020, en ligne :
https://gaillot-artsplast.monsite-orange.fr/page-54be39fc0e5fb.html

QUELQUES PISTES EN ARTS PLASTIQUES

Violence et incivilités, l'indiscipline en général

Si le professeur d'AP n'est pas le plus exposé aux désordres, aucune violence entre élèves ne peut être tolérée en classe qui est un lieu où les conflits de la cour de récréation ou de la rue ne doivent pas avoir accès. La seule réponse, en AP comme ailleurs, est donc la sanction administrative si elle ne cesse pas immédiatement. Les violence insidieuses de harcèlement qui pourraient être repérées doivent être signalées et traitées hors la classe avec le responsable de la vie scolaire.

Toute dégradation doit être relevée, sanctionnée et réparée.

La violence envers le professeur ne doit pas non plus être minimisée et seule la tolérance zéro peut garantir le futur de la relation avec la classe : toute reculade serait aveu de faiblesse et perte de crédibilité de l'enseignant. Il faut donc toujours garder son calme, réagir sereinement mais fermement sur l'instant dès le début d'un acte *s'annonçant* comme hostile. En cas d'extrême agression, l'élève doit immédiatement être conduit à l'administration selon les règles de l'établissement et un dépôt de plainte épaulé par le chef d'établissement doit être exigé par le professeur si nécessaire.

Pour autant, la violence est toujours le symptôme d'un malaise, il convient donc, à froid, chez soi, de revenir sereinement sur les causes possibles de ce dysfonctionnement. Dans la formation des professeurs stagiaires, ce temps d'analyse des pratiques avec le conseiller pédagogique est particulièrement enrichissant par l'apport d'un regard extérieur. Mais ensuite le professeur titulaire est seul à mener son introspection. Il peut s'agir d'une maladresse mais il s'agit le plus souvent d'un cours qui ne plait pas, qui est inadapté ou mal expliqué, le désir de découvrir n'est pas au rendez-vous. Nous allons maintenant développer.

Pour engager de bon cœur le travail scolaire, il faut une invitation qui suscite la curiosité et qui a du sens pour l'élève. Il faut que nos propositions soient adaptées à nos élèves, c'est-à-dire que les AP ne fonctionnent pas en autarcie sur un mode formaliste ou auto-référencé.

Car, s'agissant de violence, il en existe une autre, celle de l'*inutilité* ressentie. Parmi les questions abordées d'entrée en formation initiale des enseignants d'AP, il y a celles qui concernent ce que Philippe Meirieu appelait le « faire-faire »[480] et dont nous ne pouvons nous exempter : - *De quel droit nous autorisons-nous à leur faire faire cela ? - En quoi cela leur servira-t-il demain ?* En quoi ce qu'ils vont faire – découvrir – sera utile à la construction de leur personne adulte dans le milieu qu'ils auront à affronter, aussi bien dès le seuil de la classe franchi qu'à plus long terme ?

Toute leçon d'AP doit se fonder sur les prescriptions des programmes. A cet égard, le professeur n'est pas libre mais il est de sa responsabilité d'adapter son projet didactique aux caractéristiques de la classe qui est devant lui. Il faut convaincre et asseoir une autorité naturelle, ainsi la première étape est-elle celle de connaître le niveau et les attentes de ses élèves, ce qui peut demander quelque temps. Le professeur doit séduire, transporter, donner du plaisir, valoriser, tirer leçon en donnant du sens :

Séduire par une proposition inhabituelle qui puisse faire rêver tout en étant immédiatement compréhensible pour donner envie de pratiquer ; convaincre car la proposition est accompagnée de la promesse d'une aventure à vivre ensemble dont le cap est juste

[480] P. Meirieu, *L'école, mode d'emploi,* Paris, ESF, 1985, p. 11.

esquissé pour rassurer tout en restant mystérieux ; transporter en sortant des routines et donner du plaisir car les moyens offerts ou laissés au libre choix incitent à inventer des pratiques inédites, invitent à se surprendre soi-même ; valoriser car parole sera donnée une fois l'effectuation bien engagée afin de croiser les intentions et les doutes, afin que chacun/e puisse mettre en mots la singularité de l'interprétation qu'il/elle a engagée dans sa démarche.

Tirer enfin leçon et donner du sens. Toute séquence d'AP doit impérativement se conclure par une découverte et un apprentissage. Sinon, le cours d'AP sera perçu immanquablement comme il l'a souvent été par le passé : une distraction ludique destinée à souffler entre deux enseignements fondamentaux, c'est-à-dire promise à disparaître demain. La verbalisation durant le bilan d'évaluation est le temps pour cela. Articulée à la séquence et pas seulement reportée à la fin se situe la mise en résonance avec les œuvres d'art. Se référant tant aux productions plastiques qu'aux mots essentiels tirés de la verbalisation, elle doit atteindre le niveau du sens, le sens pour eux :

- En quoi ce qui a été fait concerne-t-il la vie au quotidien, le vécu des adolescents ?

- En quoi cela touche-t-il à leurs (nos) repères culturels ?

- En quoi ce qui a été abordé lors de ce travail peut-il élargir le regard, renforcer leur esprit critique, les aider à comprendre la complexité et la dangerosité du monde ?

- En quoi cela engage-t-il demain ?

Reste alors à garder trace de tout cela, les facilités informatiques y contribuent, qu'il s'agisse d'une courte synthèse dans son portfolio (Gaillot, 2005) réalisée à domicile et/ou d'un fichier documentaire produit par le professeur.

Pour aller plus loin, une autre dimension concerne l'aura et la sortie hors du périmètre scolaire : une exposition en ville sur un thème donné, une performance ou installation collective à caractère artistique (certes exceptionnelles) dont rendent compte « pour de vrai » les médias locaux[481]. Un autre facteur de long terme contribue également à dynamiser les élèves, il s'agit de la mise progressive en situation d'accès à l'autonomie qui place véritablement les élèves en position d'acteurs et favorise, tout particulièrement en zone d'éducation prioritaire, l'engagement des adolescents y compris dans la concertation avec l'enseignant quant aux sujets (questions) qu'ils souhaiteraient aborder.

Un dernier point. Se soucier des élèves passe également par l'évaluation et par l'*orientation*. Evaluer ne se limite pas aux AP, c'est rechercher où se situe pour l'élève l'itinéraire du mieux vivre, d'abord, du mieux réussir, ensuite. La réussite de l'élève, c'est aussi le passage de l'apprenti citoyen au citoyen à part entière. Les AP, chacun le sait, y contribuent largement, notamment par l'éducation à la *différence*, à l'écoute et au *respect de l'autre*, à l'*esprit critique* et à l'*autonomie*. On connait l'importance de l'aide à l'orientation que peut proposer le professeur d'AP : il est au collège, rappelons-le, l'un de ceux qui connaît le mieux les élèves à la fin de la 3e. L'œil du professeur d'AP perçoit l'adolescent sous un angle différent[482] de celui de ses collègues et qui a son utilité, offrant de ce fait un accompagnement précieux à l'orientation de celui-ci. L'élève sait reconnaître le professeur qui s'occupe spécifiquement de lui : ainsi se construit l'adhésion et s'éloigne l'indiscipline.

Certains lecteurs pourraient ne voir ici que lyrisme et naïveté hors sol. Tels sont pourtant (selon mon expérience) quelques uns des ingrédients qui sont de nature à susciter l'adhésion de nos élèves.

---

[481] Lire dans cet ouvrage au dernier chapitre : la proposition de ce professeur stagiaire sur la pollution de l'étang de Berre.
[482] L'approche par compétences (Gaillot, 2009) a conforté cela.

L'ouverture, la tolérance, la laïcité, la citoyenneté, le séparatisme communautaire

Depuis la rénovation de l'enseignement des AP (actée dans les programmes de 1977) associant pratique et découverte des œuvres d'art, les professeurs font face régulièrement à l'incompréhension de certains élèves lors des visionnements, tant pour ce qui se rapporte à la technique (« c'est moche, c'est du barbouillage »…) que concernant la nature de ce qui est donné à voir (le « n'importe-quoi » de la *Fontaine* de Duchamp, la nudité qui suscite des cris horrifiés ou de mauvais rires…). Il serait inexact de parler ici de violence ou d'agression verbale, ces petits incidents n'étant le plus souvent que simple réaction – serait-elle stupéfaction ou réprobation – exprimée spontanément face à des images incongrues qui ont surpris des élèves insuffisamment préparés à leur découverte.

La formation des professeurs stagiaires d'AP consacre systématiquement un temps de réflexion sur la présentation des références artistiques, sa préparation, son opportunité et le dosage du conflit cognitif que la classe peut supporter face à certaines œuvres trop différentes de celles vues habituellement.

Pour prendre un exemple en classe de 6e, si l'on souhaite faire écho à la statuaire grecque en relation avec l'antiquité étudiée en histoire, il importe d'habituer le regard des élèves à la vision du nu, d'en expliquer les raisons par le contexte de l'époque et en désamorçant toute connotation sexuelle. Montrer le nu grec ne vaut pas approbation, le professeur ne prend pas parti (doit-on si nécessaire souligner !), il s'agit seulement d'un fait historique objectif, repris ensuite en occident de la Renaissance à nos jours. S'instruire du passé du monde, c'est s'apprêter à connaître, c'est admettre la différence et, par l'écart ressenti, c'est donner à penser.

Un peu plus tard, c'est globalement la relation au corps de l'élève qui peut être questionnée en classe de 3e. Est-il possible de proposer un travail impliquant son propre corps, avec quelle prudence pour ne pas brusquer la pudeur des adolescents ou les interdits religieux tout en faisant comprendre que toute expression artistique est liée à la liberté de dire et de faire ? Un débat pourra avoir lieu, courtois et argumenté, le professeur pourra montrer d'autres œuvres dans des cultures différentes, évoquer certains refus de la représentation dans quelques autres périodes ou autres parties du monde. Nul besoin de montrer *L'origine du monde* de Courbet ou telles caricatures outrancières dont l'effet sidérant pourrait être contre productif : le moment viendra peut-être, mais il faut respecter un temps de maturation fatalement nécessaire. Pour l'heure, ceci ne signifie pas ni la compromission ni l'évitement.

Libre alors à chaque élève de porter le jugement qui lui paraît juste ; liberté aussi à tout autre élève de penser autrement, ceci relève du *sentiment* personnel (et ceci est à expliquer). Ceci s'appelle aussi la *civilisation*, ce qui signifie pour un esprit instruit et éduqué qu'il ne peut y avoir de place pour la réfutation d'une vérité établie, historique ou scientifique. Diversité des points de vue, diversité qui, à défaut d'être appréciée (si tel est le cas) doit néanmoins être respectée : nul individu au monde ne peut s'arroger le droit de dicter à l'autre ce qu'il doit penser (totalitarisme). Mais également dans la limite où la liberté des uns ne porte pas atteinte à la liberté des autres, versant généralement oublié. « *Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la Loi* », stipule en France l'article 10 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 !

Ce même schéma d'approche peut s'appliquer à chaque fois que la projection d'œuvres suscite une réaction négative des élèves : préciser le contexte historique et sociopolitique, expliquer la démarche de l'artiste, montrer que ce n'est qu'une façon de faire et de dire et que d'autres artistes ont parfois emprunté d'autres chemins. Ainsi, peu à peu, de la 6e à la 3e, l'œil de l'élève, stimulé par les défis qu'il a rencontrés durant la pratique, devrait s'habituer à

rencontrer des démarches différentes, mieux comprendre la diversité du monde. Pour cela, travailler conjointement dans deux directions : 1) une sélection appropriée des œuvres à montrer en fonction de la spécificité de chacune des classes ; 2) une concertation pluridisciplinaire avec les autres collègues afin d'aborder de manière commune certaines questions relatives à la tolérance, à la laïcité, à l'instruction civique, correspondant aux programmes du niveau de classe concerné.

Mais, alors que l'incompréhension de quelques élèves s'était longtemps limitée à des incidents mineurs, nul ne peut nier l'influence croissante d'un *islam radical* à visée politique, véhiculé sur les réseaux sociaux fréquentés par certains adolescents musulmans, et qui propage désormais l'obscurantisme dans de nombreux établissements.

Lorsque ce sont l'ensemble des contenus de l'enseignement qui sont contestés ainsi généralement que les lois de la République par certaines familles, il importe que les professeurs d'AP soient conscients que face à ce rejet ce ne seront pas quelques leçons en classe sur la laïcité qui pourront faire rempart à la folie islamiste. Faut-il fermer les yeux et les oreilles et s'abstenir de faire cours ? Non. La réponse, en ce cas, doit être forte, politique et judiciaire : le devoir de tout professeur, aidé si nécessaire par la représentation syndicale, est de faire au plus vite le signalement aux autorités qui s'impose. Heureusement, ces cas extrêmes sont pour l'instant peu nombreux.

D'un autre côté, malgré l'exacerbation des tensions, qu'il nous soit plutôt permis d'ouvrir la fenêtre de l'espoir. Au-delà d'un cours bien ciblé et bien mené qui sera toujours de nature à éloigner les comportements négatifs en favorisant un climat de bonne convivialité, deux pistes me paraissent majeures pour désamorcer en classe d'AP les postures négatives voire le rejet : une large approche sociologique de l'*histoire des arts* ; une pratique de l'*évaluation positive* comme aide affirmée visant à réussir un devenir professionnel.

1) Nous avons toujours insisté sur l'intérêt que représente pour notre discipline un appui sur l'HDA[483]. L'art a toujours été le miroir du monde mais il est aussi un langage décalé qui pousse aux interrogations dès lors que l'on veut bien accepter l'existence d'un autre de la pensée et dès lors que nous, professeurs d'AP, avons de même sorte une idée claire de notre mission, en l'occurrence ici celle de dégager les esprits du repli communautaire ou simplement des idées reçues venant de leur environnement. Tel est aujourd'hui l'enjeu essentiel – *civilisationnel* – qui incombe aux enseignements artistiques, au-delà de leur pratique, tant est évident le rôle essentiel qu'ils ont à jouer face aux différents types de violence abordés dans cette réflexion.

2) Nous avons montré combien la qualité d'un projet didactique s'apprécie dans son aboutissement, *l'évaluation* : évaluer un élève ne consiste pas seulement à comptabiliser réussites et échecs scolaires, c'est aussi détecter quelles sont ses compétences pour l'aider à construire son futur professionnel. Il est vital pour les élèves en difficulté scolaire ou issus de milieux défavorisés qu'ils soient aidés afin d'accéder à une vie meilleure. Alors que certains mouvements sur les réseaux ou dans la rue poussent à la revendication victimaire invoquant la colonisation, les discriminations de race, de sexe, de religion ou la xénophobie de quartier, les professeurs d'AP doivent être conscients du rôle qui doit être le leur. Tous les moyens doivent être employés pour montrer combien les AP, par les réflexions qu'ils suscitent au-delà de la pratique, ouvrent à la compréhension du monde et, du même coup, ouvrent la voie vers la réussite sociale. Face aux découragements et aux tentations séparatistes qu'il nous est possible de rencontrer chez certains, notre devoir est de convaincre nos élèves qu'ils possèdent au

[483] Se reporter *supra* p.102 ainsi qu'à mon article sur *L'histoire des arts* : https://gaillotdidartsplast.com , en ligne, 2020.

contraire tous les atouts qui conduisent à cette réussite, pour peu qu'ils le désirent : l'école de la République Française, aujourd'hui encore, permet justement que n'importe qui, quelles que soient ses origines, puisse devenir (et chacun peut l'observer dans notre société au quotidien) médecin, artisan, ministre, avocat, enseignant, artiste, journaliste ou grand scientifique. Évaluer, c'est partager une quête du futur. La richesse et la diversité des talents qui composent aujourd'hui la société française témoignent de ce possible et de ce qu'est impérativement notre *mission* de professeurs, année après année, sous l'égide de ces trois mots : liberté, égalité, fraternité. Trois mots qui ne supporteront jamais aucune compromission car ils seront toujours les meilleurs garants contre toutes les sortes de violence.

4. DE LA MOTIVATION AU PROJET

La question du climat scolaire étant préalablement posée, développons maintenant celles liées à la motivation. Il n'y a pas d'AP sans désir : d'abord, établir le contact. Dire que la relation didactique est tributaire d'une bonne communication est un truisme qui apporte peu. Si l'enseignant est souvent certain de l'intérêt de ce qu'il doit faire connaître à l'élève pour son instruction et son éducation, en revanche, l'élève présent par nécessité légale[484] doute parfois d'une telle utilité. D'où la nécessité de finaliser l'enseignement (lui donner un sens), de prendre appui sur les prédilections et attentes des adolescents et d'offrir matière où ils puissent s'impliquer. Mais que valent, sur le terrain, les grands préceptes didactiques ? Appuyons-nous sur le commentaire des jeunes professeurs :

> J'avais l'impression insupportable d'être au bord d'un gouffre, n'obtenant pas la réaction prévue par X telle page de son bouquin ; je m'entêtais à appliquer des principes qui n'étaient pas les miens à un public qui détestait les principes[485].

En AP, discipline ancrée dans le sensible, l'élève n'est pas qu'une simple unité scolarisée : c'est un être singulier et fragile qu'il va falloir solliciter. Habitué à un corps d'enfant qu'il ne reconnaît plus, l'adolescent découvre et veut tester sa nouvelle force physique ou son pouvoir de séduction, contribuant à générer un climat de tension agressive sur lequel l'adulte a peu de prise.

> Quels sont les points communs entre Damien, petit ouistiti de 1,30 m, plein de vie et d'humour, et Émilie, une grande jeune fille de 1,70 m, revendiquant ses problèmes[486] ? Dès le premier jour où je me suis retrouvée dans la salle d'AP face à mes élèves, je me suis sentie très proche de l'ethnographe, non que je me trouvasse face à des « sauvages » ou des « primitifs », mais parce que je me suis sentie dès le départ « étrangère », ayant perdu à tout jamais ce qui aurait pu permettre une identification : l'adolescence[487].

Le décalage entre l'enseignant d'AP et son public est encore accentué par une longue liste de facteurs d'inadaptation : violence au quotidien et loi du plus fort, vertus de l'effort contredites par de nombreux exemples autour de soi, diplômes décrédibilisés par le chômage, repères culturels des familles, notamment immigrées, reniés ou inadaptés, voire victimes de

[484] Ce chapitre concerne donc l'enseignement en collège.
[485] N. Candelon, *Passages (théorie didactique et pratique enseignante),* mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1994, p. 7.
[486] M.-H. Michon, *Le désir en arts plastiques,* mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1994, p. 19-20.
[487] S. Bousquet, *Nous n'existons qu'à travers le regard de l'Autre,* mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1994, p. 4.

pressions obscurantistes, références intellectuelles du professeur sans prise sur la réalité. Si, face à cela, mathématiques ou langues conservent leur légitimité, que penser des AP ? Le témoignage suivant en situe exactement l'enjeu :

> Il me paraissait tout d'un coup évident que les élèves avaient besoin d'autre chose que de cours d'AP : fond/forme, signifiant/signifié... toutes ces notions me semblaient dérisoires et enseigner les AP devenait grotesque (…) Et pourtant, j'avais deux certitudes. Celle qu'un apprentissage, quel qu'il soit, n'est jamais inutile et celle que les AP étaient la matière idéale pour réconcilier son corps et son esprit (...). Faire accepter la différence de l'autre comme richesse essentielle paraissait être l'objectif à atteindre pour pouvoir enseigner de façon efficace[488].

Communiquer et enseigner en AP, c'est, plus qu'ailleurs, travailler avec la différence[489], sans pour autant la survaloriser au risque de conforter les autismes. D'un côté, il faut faire l'effort d'aller vers l'altérité pour la mieux comprendre, de l'autre, n'en point trop connaître laisse la porte ouverte au bonheur de la découverte, mais sans céder sur les valeurs de notre civilisation. Ce qui est certain, c'est que les AP, et c'est leur formidable force, donnent matière à travailler sur l'instant de la *rencontre.*

Sans doute, communiquer est-ce d'abord trouver le bon canal : on n'emporte pas l'adhésion car on ne se comprend pas. Si l'on peut porter intérêt aux recherches en neurobiologie contemporaine qui invitent les enseignants à tenir compte des prédilections perceptives de leurs élèves[490], on constatera qu'à l'occasion de leurs reformulations supposées hâtives ou naïves, ce sont souvent les élèves (certains individus relais) qui usent spontanément des moyens les plus aptes à déclencher chez leurs camarades l'évocation cérébrale, autrement dit le geste mental de reprise puis de saisie de l'information.

Communiquer, c'est aussi doser raisonnablement la quantité de dépaysement. Les élèves de collège n'ont pas la moindre idée de l'art contemporain qui suscite soit un total désintérêt, soit les moqueries, tandis qu'ils ont une représentation précise de ce qu'ils attendent du professeur de « dessin » : apprendre à dessiner. Plus le public sera sécurisé par une information sûre et une situation d'exécution encadrée, plus on s'éloignera de l'inconfort des situations exploratoires. Inversement, plus le désarroi sera grand, plus il engendrera le rejet des AP, reléguant le professeur au rang des « illuminés » et la matière à l'image du « n'importe quoi ». Pourtant, c'est bien à nouveau sur le moteur didactique de l'altérité qu'il faut insister : transformer l'agressivité de l'incompréhension en acuité d'argumentation, créant l'envie de surmonter un nouveau défi.

Communiquer et motiver. La motivation se rapporte à tout ce qui pousse plus ou moins consciemment un individu vers certaines orientations. Les comportements servant ces inspirations sont déterminés par le désir, le besoin ou encore des facteurs extérieurs de renforcement.

> Parmi les besoins qui touchent aux AP, Jean Houssaye cite le besoin de réussite et le besoin de se comprendre. L'auteur rappelle que « l'enfant fait toujours une analyse coûts-bénéfices » avant de s'engager dans un travail. À l'adolescence, les efforts « doivent avoir un sens qui doit s'articuler à la perspective d'un projet de soi »[491].

---

[488] S. Caplain, *Corps et âmes,* mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1994, p. 10-12.

[489] La mise en regard d'œuvres de toutes époques en AP ou dans un collectif d'HDA sur des sujets difficiles (les origines du vivant, le nu depuis l'antiquité, la représentation et les religions (etc.), présentés comme des faits sans prise de parti de l'enseignant doit contribuer à combattre les contre-vérités, à clarifier la notion de laïcité à la française et éduquer aux règles de vie européennes.

[490] Les visuels comprendraient mieux après avoir éprouvé la réalité des affirmations, les kinésiques en vivant les situations, les auditifs auraient un bon pouvoir d'abstraction mais se représenteraient difficilement les choses, notamment dans l'espace (cf. A. de La Garanderie, *Les profils pédagogiques,* Paris, Centurion, 1980 ; les théories américaines sur la programmation neuro-linguistique ou encore J..L. Goulzien, *La variété des façons d'apprendre,* Paris, Éd. Universitaires, 1991).

[491] J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, op. cit.,* p. 223-233.

Motiver en AP consiste à susciter l'envie de s'engager dans des aventures inédites. L'adhésion de l'élève est liée à la faculté de bâtir des contextes favorables à l'expansion de son imaginaire, fruits d'un fin dosage entre le familier (les contes des petits, la culture adolescente, notamment iconique) et l'inconnu. La production plastique est *projection* et *médiation* : l'élève réagit mieux quand il a la possibilité à travers elle de parler de lui, quand il a le sentiment par la pratique de se construire et de s'engager physiquement face aux autres.

Ainsi motive-t-on par la thématique : le romanesque d'une histoire, l'humour, le sujet d'actualité, la sollicitation de l'imaginaire profond, l'appel au vécu des élèves, les sujets de compétition et les jeux de rôles. Par exemple :

- *Le matériau :* « Dans un bocal, vous avez capturé un OFNI : objet flottant non identifié. »

- *Déconstruction, dérision, parodie, réactivation :* « Drame au Bain Turc » (infographie).

- *Approche de Support/Surface :* « Vous êtes un peintre suisse accusé au tribunal de peindre toujours la même chose : du gruyère en gros plan. Apportez le maximum d'œuvres pour démontrer le contraire. »

- *Art et machine :* « Faites une proposition pour recycler l'énergie déployée par un batteur à œufs » (Carelman, R. Horn, Panamarenko...).

- *Forme ouverte :* « Non figuratif : faites une boîte qui éclate de rire... ».

Le jeu est également un puissant moteur didactique, ce n'est pas qu'un amusement qui s'opposerait à la pensée rationnelle. Par l'intermédiaire du jeu (plasticien), que l'on peut rapprocher selon Donald W. Winnicott[492] de l'expérience culturelle, l'élève s'approprie le réel ou plutôt le reconstruit par l'exercice de son regard. Jouer, c'est faire semblant, imiter, se soumettre à une règle, éprouver une dynamique tendue par des phénomènes de groupe, reste à savoir s'il ne s'agit que d'un « déjà-là » à rejouer ou de règles inventées par le maître ou par l'élève. Songeant aux regrets d'un Garouste (« aujourd'hui, la règle est de ne plus avoir de règle »), encore faut-il élucider ce qu'il en est alors du défi, du dépassement, de la fiction, de l'arbitrage.

Motiver, c'est valoriser, responsabiliser, séduire, susciter l'attente de la floraison des œuvres de chacun. L'actualisation des pratiques ne conduit pas nécessairement au dérisoire, au bâclé et au moche (comme il a été parfois regretté en référence à la perte générale des valeurs) mais tout autant à l'effort et à la jubilation. L'élève doit pouvoir rapporter chez lui un travail singulier dont il est fier. Son travail sera valorisé par la tenue d'un journal de bord, s'il est photographié ou exposé en ville, diffusé en *intranet*.

Le professeur sera valorisé s'il montre sa compétence. Un professeur d'AP doit montrer qu'il sait dessiner, il doit tirer parti de sa pratique personnelle (et, pourquoi pas, la montrer et l'expliquer). De même, l'élève sera valorisé lorsqu'il trouvera l'occasion de présenter son travail aux autres, s'il est investi d'un rôle de tutorat en direction des plus jeunes, si on lui fait confiance sans l'abandonner pour autant. La possibilité (maturité étant acquise) de développer des projets autonomes contribue à donner aux AP une autre envergure (mais paradoxalement l'apprentissage sera aussi valorisé ailleurs par l'introduction de phases magistrales et le recours au cahier d'AP). L'atelier, associé au projet, montre l'élaboration plastique en vraie grandeur et contribue à lui assurer crédibilité et dignité.

Reste à savoir jusqu'où aller. Sans doute, pour réussir, faut-il savoir apprivoiser et faut-il « savoir se vendre ».

Sans doute aussi ne faut-il pas trop céder au dogme du « climat favorable ». À trop vouloir susciter l'envie de faire, ne peut-on craindre que la prégnance artificielle de l'incitation (par l'imaginaire, le jeu...) n'occulte ou ne submerge tout profit d'expérience ?

[492] D. W. Winnicott, *Jeu et réalités : connaissance de l'inconscient,* Paris, Gallimard, 1975, p. 154.

Meirieu et Develay[493] rappellent la différence entre le désir de *savoir* (curiosité constitutive de l'homme ; ajoutons-y ici le désir de *faire*) et le désir d'*apprendre,* volonté de s'approprier par mémorisation (de moins en moins encouragée par le déferlement indifférencié sur les réseaux sociaux), qui nécessite aujourd'hui... rééducation.

Inciter, motiver. Certes, il n'y a pas d'expression plastique sans l'envie de faire, sans poussée d'un désir. Mais, trop aller au-devant de l'adolescent, cultiver ses repères, n'est-ce pas risquer d'enfermer au lieu d'ouvrir, n'est-ce pas ravaler d'emblée nos ambitions, instaurer une sorte d'assistanat condescendant qui conduit à la frilosité culturelle et repousse tout espoir d'autonomie ?

Partir des prédilections des adolescents, de leur monde familier, pour mieux donner sens et éviter la fracture culturelle, est souvent conseillé par les sciences de l'éducation. En AP, l'expérience montre que le mimétisme didactique conduit à la stagnation alors qu'un franc décalage peut dynamiser une classe difficile : *les adolescents attendent du professeur d'AP qu'il les surprenne et qu'il les transporte ailleurs.*

Il faut donc oser et dépayser. L'élève se souviendra du jour où un professeur stagiaire a apporté un poisson en classe comme objet de leçon ou de la fois où il lui a été demandé d'imaginer « la rencontre d'un McBacon et d'un canard à l'orange »[494].

> Peut-être, alors, faut-il *surestimer* au contraire les élèves difficiles ou encore accepter d'avancer « sur le fil du rasoir » par des suggestions fortement projectives en dehors de toute programmation didactique :
>
> « Soyez insolent sans être vulgaire » (4e) ; « percevoir, c'est comparer » (3e)[495] ou bien encore : « vidéo : racontez une histoire de pieds » ; « confectionnez un abri-habit (L. Orta, A. Zittel) » ; « fabriquez une machine à voir autrement (P. Ramette) » ; « votre travail m'énerve » ; « énoncez une leçon de morale avec des cocottes en papier pas forcément en papier » ; etc.

À travers ces différents exemples, transparaît l'idée qu'il faut « captiver » les élèves... mais sans les rendre « captifs ».

> Dans la perspective d'éduquer plastiquement l'Autre, « est-ce que je n'essayais pas de les amener quelque part où moi je désirais, vers des aspirations qui n'étaient qu'à moi et qu'ils ne partageaient pas ? Est-ce que je n'étais pas en train, justement, de ramener l'Autre à ce que j'étais moi-même ? Il ne faut pas travailler contre ce qui a été constaté avec les élèves mais au contraire avec »[496].

Sans doute, en AP, est-il exclu de « convaincre » ou, même, de « communiquer » une passion, sans doute peut-on seulement donner soif d'aventure et, occasionnellement, donner à voir sa propre passion.

On ne doit pas cacher aux professeurs d'AP que cette situation est celle de tous les dangers. On le sait, plus largement, l'approche de l'artistique ne relève pas de l'argumentation mais de la fascination. Chacun doit assumer le fait que la relation éducative en AP se fonde non sur la raison mais sur la séduction et nul ne peut se dérober à la responsabilité immense qui en découle.

Il faut aussi que l'élève ait pleine conscience de ce qui se joue lors de ces jeux plasticiens en classe. À cet égard, la piste du *portfolio numérique* est en mesure de concourir à la motivation et à l'autonomisation de l'élève : sélectionner ses meilleurs travaux, être capable en quelques lignes d'en nommer les enjeux et les découvertes est éminemment constructeur de compétence, nous y reviendrons.

---

[493] *Émile, reviens vite..., op. cit.,* p. 99.
[494] Situation d'enseignement effectivement proposée, IUFM d'Aix, 1996...
[495] C. Vingtain, *Sur le fil du rasoir, op. cit.,* p. 32-48.
[496] S. Bousquet, *Nous n'existons qu'à travers le regard de l'Autre, op. cit.,* p. 19.

Mais de mon point de vue, la véritable motivation est celle qui naît de la mise en *projet d'expression personnelle*[497]. Comme il a déjà été dit plus haut, il n'y a de compétence authentique que dans la mesure où l'élève s'est affranchi du scénario scolaire. Le terme « motivation » tombe alors de lui-même : c'est simplement et naturellement ce que l'élève est capable de faire seul, pratique et réflexion.

Selon Marc Bru et Louis Not[498], cinq fonctions positives peuvent créditer la pédagogie de projet :

- une fonction de motivation : aspiration et finalisation donnent du sens ;
- une fonction didactique : les acquisitions sont mieux ancrées ;
- une fonction sociale : le projet implique de négocier avec divers partenaires ;
- une fonction économique : on y apprend à gérer son temps et ses moyens ;
- une fonction politique : c'est une initiation à l'engagement et à la prise de responsabilités.

Sans doute ne faut-il pas oublier que, pour l'élève, le projet peut n'être aussi qu'un devoir scolaire comme tout autre. Ne pas perdre de vue l'artificialité de la situation : au collège, l'autonomie s'exerce en pépinière ; ce n'est pas une autonomie de plein champ !

Car il nous faut être prudent quant à l'usage du mot " projet ", particulièrement dans le domaine artistique en milieu scolaire. Dès qu'il y a invention, il y a projet, mais reste à en soupeser l'engagement et la crédibilité, ce qui nous conduit à revenir sur la différence entre exercice et incitation ouverte.

Lorsqu'un professeur d'anglais demande de résumer par une phrase le contenu d'un paragraphe étudié en classe, on ne peut parler de projet ; lorsqu'il demande de rédiger en dix lignes, en réemployant les tournures grammaticales et le vocabulaire rencontrés, un autre dénouement au texte précédemment étudié, on se rapproche de la dynamique du projet mais nous sommes encore très éloignés de la rédaction libre d'un court *essay* personnel. En AP, où tout geste plastique est d'ores et déjà " création ", le risque de confusion est particulièrement grand, aussi convient-il de savoir apprécier le niveau d'autonomie donné aux élèves par l'incitation livrée en début de séquence. Est-on plutôt dans l'esprit d'une réponse pertinente quant au sens et maîtrisée quant à la forme ; est-on au contraire dans l'espace d'une proposition largement ouverte dont les fruits sont de l'ordre du pari didactique ? Dans ce deuxième cas, est-ce alors réellement de projet dont il est question ou seulement de l'organisation de la mise en forme d'une intention au sens de Baxandall ? Car ne convient-il pas, pour considérer comme compétence acquise la faculté « d'élaborer et de conduire à terme un projet », que celui-ci soit (et seulement si) entièrement décidé par l'élève lui-même en situation[499] de réelle autonomie ? C'est la position que nous défendons ici[500], à l'aune d'une autre dimension indispensable : l'authenticité de la démarche de création.

Les effets de la situation d'autonomie (repérés dès 1988) sont encourageants : amélioration des comportements généraux qu'ils soient scolaires ou non, augmentation des motivations personnelles de l'élève et des motivations collectives des classes, changement dans l'attitude vis-à-vis du travail, changement dans l'attitude vis-à-vis des partenaires, règlement de situations de blocage ou d'échec.

---

[497] Arguments développés largement dans Gaillot, *Le projet en classe de 3ème*, Aix, Rectorat-DAFIP, 2004, condensé actualisé dans *Arts plastiques et autonomie de l'élève*, 2020, en ligne : https://gaillot-artsplast.monsite-orange.fr/

[498] M. Bru et L. Not, *Où va la pédagogie de projet ?,* Toulouse, Éd. Universitaires du Sud, 1987, p. 45.

[499] Gaillot (1987, p. 285sq.). Se reporter en troisième partie de l'ouvrage, chapitre 2.

[500] Développé également quant au *Projet* dans Gaillot (2005-2014) : https://gaillot-artsplast.monsite-orange.fr/

En guise d'illustration de ce qui précède, je citerai le mode de « présentation de son travail » que j'avais adopté en début de carrière quand j'étais professeur de collège (4ème-3ème où les élèves avaient le choix entre "le sujet du professeur" ou le "projet personnel"). Les projets étaient présentés et évalués collectivement selon la conviction de l'assemblée ; la note et l'appréciation trimestrielle étaient également attribuées et rédigées en classe :

Les photos datent de 1985, elles ont été présentées dans ma thèse de doctorat *Evaluer en Arts Plastiques* (1987) que l'on peut consulter ligne : https://gaillotdidartsplast.com, pages 299-305.

Suivant Giacco (2018), la pratique des arts, et plus précisément le contact avec

l'expérience de création personnelle (de type projet) mais tout autant les autres disciplines (d'autant plus quand elles sont mises en interactions dans un dispositif commun comme c'est le cas pour l'HDA) permettent :

« - de se construire ;
- d'apprendre en construisant ;
- d'apprendre à connaître soi-même et à connaître les autres, le monde ;
- d'apprendre à relier les expériences (de soi, des autres) dans le temps ;
- de connecter la raison et les sens ;
- de relier la subjectivité et l'objectivité ;
- d'apprendre à problématiser ;
- d'apprendre à anticiper, à faire des hypothèses ;
- d'apprendre à se tromper, à prendre des risques ;
- de se mesurer à la variabilité et développer sa capacité de faire des choix, d'opérer une sélection ;
- d'apprendre à sortir des cadres tout en se mesurant avec les règles et les émotions ;
- d'enrichir son propre répertoire de représentations mentales ;
- d'apprendre à se renouveler et à renouveler (dans) ses projets »[501].

Assurément, le projet personnel de l'élève est de nature à développer des compétences qui excèdent le périmètre des AP et qui sont constructrices de la personnalité, en premier lieu pour ce qui concerne son regard sur le monde. L'élève grandissant, il importe en effet de conférer du sens à la pratique. À cet égard, le rapport entre l'art et le *champ social* gagne à être approché avec les élèves de 3e, et ils s'y engagent volontiers, la motivation est là. Occasion pour eux aussi de découvrir un aspect qui n'était peut-être pas encore clair pour eux, comme les parallèles possibles avec certaines facettes d'autres arts (le jazz a précédé Martin Luther King, par exemple). Le « projet », en ce qu'il s'articule au quotidien, met les élèves en meilleure posture pour comprendre la place des images dans les sociétés et, extensivement, le sens de tel acte ou de tel engagement artistique.

L'autonomie de l'élève est inscrite aux programmes de la plupart des pays européens. La pratique du projet est effective au Québec[502]. Comme le soulignent Diane Laurier et Pierre Gosselin[503], la prise de conscience de sa démarche de création, être capable de formuler comment les idées sont venues et comment son projet a mûri, sont des facteurs essentiels de construction de la personne. D'ailleurs, pour Grangeat et Meirieu dans le contexte général, il y a réussite d'un apprentissage quand un élève est suffisamment expérimenté pour se distancier, réinvestir, transférer, pour s'émanciper de l'enseignant et pour se détacher aussi de ses cadres de pensée habituels, ce qui signifie qu'il a gagné en autonomie[504].

Car l'enjeu du projet est fort. Comme le dit encore Boutinet[505], « le projet traduit la capacité de devenir de l'homme, ce qu'il peut en être en raison de sa liberté ». S'engager dans un projet, quel qu'il soit, c'est pour l'élève le moment où il commence à se sentir exister (exister, du latin *existere* : de *sistere* « être placé » et de *stare* « se tenir debout »). Le projet, c'est mettre peu à peu l'élève en capacité de réagir face au monde qui l'entoure. C'est

[501] Finalement, dans toute discipline, « le travail avec le doute, le statut de l'erreur, les démarches et mises en œuvre, l'apprentissage expérientiel, les critères de l'auto-évaluation ou de l'évaluation par les pairs, la motivation, la flexibilité, la capacité de développer un esprit critique... semblent être des facteurs communs, qu'il s'agisse de l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur » (G. Giacco, *op. cit.,* 2018, p. 115).

[502] M. Richard, L'apport de la pédagogie du projet d'intégration au primaire dans le développement d'une pédagogie artistique nomade, in *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, Montréal, 1996,* Québec, CREA Éditions, Université de Sherbrooke, 1997 : les élèves travaillent à deux ou trois projets individuels ou d'équipe qu'ils ont choisis, élaborés, réalisés et présentés aux pairs à partir de pistes identifiées ; l'année se termine par un projet collectif et un bilan des acquis.

[503] D. Laurier et P. Gosselin (sous la dir. de), *Tactiques insolites, vers une méthodologie de recherche en pratique artistique,* Montréal, Guérin Éditeur, 2004, p. 165-183.

[504] *Op. cit*. (1997), p. 97.

[505] *Op. cit*. (1990), p. 44 et 272.

assumer la station debout qui permet de faire face. *« Here I »*, telle fut en 1950 la version sculpturale de ceci par Barnett Newman.

5. DES MODÈLES, DES IMAGES

DE QUELQUES POINTS DE VUE

Le rapport au modèle porte en filigrane l'exemple des « trois lits » de Platon (*La République*, livre X)[506]. Qu'il s'agisse de modèle pédagogique, du modèle d'élèves que les AP devraient contribuer à faire se développer, qu'il s'agisse de la référence au corps des attitudes et démarches artistiques ou du référent premier, le réel ou le monde, mis en « représentation ».

D'abord, *le champ de l'art* : la totalité du champ artistique est confrontée à la question du modèle. Le modèle, c'est d'un point de vue le sujet référentiel, extensivement la question de sa prise en charge par l'artiste. Ainsi se trouvent en jeu les notions de copie et de fidélité de la représentation, la notion d'écart, qu'il s'agisse de l'écran tactile des moyens de cette représentation ou de la déformation expressive et interprétative. Se trouve en jeu également le rapport entre deux et trois dimensions, autrement dit le degré d'iconicité[507], de l'évocation lointaine à la présence physique de l'objet (voire la présence directe de l'auteur).

Le modèle dans le champ de l'instauration, c'est aussi le style, la règle ou l'attitude en termes d'assujettissement ou de transgression. C'est aussi la part de l'héritage culturel, des influences et des divers ressourcements, les jeux allant de la citation à la parodie ou la dérision, la réactivation d'un thème ou carrément le retournement provocateur des « Simulationnistes » ou Appropriationnistes », de Levine ou Bildo.

L'élève. Face à cela, en classe, le modèle pour l'élève renvoie dans les petites classes à ce qu'il veut copier pour mieux dire, aux stéréotypes et au statut des formes et des signes qui lui ont permis, durant plusieurs années, de s'exprimer. Deux axes de réflexion énoncés par Bruno Duborgel[508] trouvent ici leur place. Observer combien les imagiers et autres abécédaires scolaires de la petite enfance contribuent, encore aujourd'hui, à véhiculer des images toutes faites (C comme cheval, « le » cheval, jamais « les » chevaux, ceux d'Ucello, de Delacroix ou de Daumier, comme éducation à la divergence) ; se demander inversement si les stéréotypes enfantins ne seraient pas plutôt des « archétypes » beaucoup plus fondateurs dont un laminage trop hâtif par l'école ne serait pas sans risque psychologique.

---

[506] L'idée du lit (l'essence), l'objet-lit (la science fabricatoire), l'apparence du lit (l'illusion de l'imitation). *La République*, livre X, 595c-598dc, Paris, Flammarion, 2002, p. 484-485.

[507] A. Moles, *L'image, communication fonctionnelle,* Tournai, Casterman, 1981, p. 101. D. Chateau, quant à lui (*Le bouclier d'Achille*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 36), distingue l'iconicité (l'effet de présence) de l'indicialité (le renvoi au référent).

[508] B. Duborgel, *Imaginaire et pédagogie,* Paris, Le sourire qui mord, 1983, p. 11-53, ainsi que *Le dessin d'enfant,* Paris, Delarge, 1976, p. 187-191.

La modélisation par la rue (les « tags »), la BD, la publicité, la TV, les jeux vidéo et les réseaux sociaux, prend le relais et peut donner lieu à un combat plus franc, mais encore faudrait-il que la logistique culturelle employée ne rate pas sa cible en paraissant venir d'une autre planète. On ne peut surmonter le stéréotype social qu'en éprouvant ses limites et en le dépassant, c'est-à-dire en partant de lui. Les mass-médias, observe-t-on partout[509], ont contribué à créer une communauté adolescente en uniformisant une culture commune, des besoins, des attitudes, des distractions calibrées. Les adolescents répètent des slogans pour communiquer entre eux, pour se créer une sorte de langage tribal qui émane souvent des adultes. À nous donc de faire le lien en sens inverse !

Mais s'il faut sans doute se dégager des modèles les plus étouffants, détacher des modèles est aussi un modèle didactique. Comment interdire les modèles familiers sans en proposer d'autres à tester, comment interdire la copie sans donner les moyens d'abord de la maîtriser en vue de la dépasser ? Au travers de questions telles que : « est-ce que je peux prendre un modèle, décalquer, copier/coller une image ? », l'élève dévoile aussi bien le périmètre de son monde intérieur que sa représentation du « bien dessiner » et sa volonté d'avoir prise sur les choses. En regard de cela, il attend du maître l'apprentissage de techniques utiles à surmonter sa relative maladresse : il est bien demandeur.

À trop rejeter tout modèle comme source de reproduction stérile ou répétition de recettes, c'est oublier un peu vite que l'être se construit aussi par l'imitation.

> Percevoir la tradition de l'imitation à travers la situation décadente de l'enseignement académique au XIX^e^ siècle nous a fait oublier les bienfaits du modèle : donner des repères, structurer l'individu, orienter et nourrir le désir (...) Ce désir d'agir de l'élève se déclenchera lors de la rencontre avec un modèle auquel il voudra s'identifier : ce qui me plaît, je veux le reproduire[510].

Le modèle n'est pas qu'un « déjà-là déjà-vu » : au-delà de la « *mimesis* », c'est aussi un point d'appui qui aiguillonne et rassure. On peut en rester prisonnier ou pas. Donner une image stimule la faculté d'en produire de nouvelles[511], l'apport d'images neuves contribue à dépasser les stéréotypes.

Comme l'art moderne, la pédagogie moderne se veut aussi rupture, mais derrière la recherche de la posture artistique, ne trouve-t-on pas à l'œuvre le même processus d'imitation ? Hier, on copiait des images, aujourd'hui, on copierait des attitudes ? L'art moderne s'est coupé du public pour devenir une affaire de spécialistes dès lors qu'il entreprit de spéculer sur lui-même. Renouer avec l'art contemporain relève du simple bon sens, d'autant plus que les élèves, eux, sont fatalement « contemporains ». Pour eux, nulle crise de l'art[512], ils apportent jour après jour la preuve de leur sang neuf, ainsi qu'un nombre important de jeunes artistes. Toutefois, référer exclusivement l'artistique au hasard, au risque, à la rupture, au hors-norme, c'est oublier, nous disent certains enseignants sensibles aux dénonciations du culte néoromantique du « récent »[513], l'autre versant : « La modernité, c'est le transitoire, le fugitif, le contingent, la moitié de l'art, dont l'autre moitié est l'éternel et l'immuable. »[514]

> C'est bien une spécificité de notre époque d'identifier l'artistique avec ce qui passe, change, et non ce qui reste. L'histoire de l'art relue du point de vue moderne devient une suite de ruptures, de transgressions, de scandales, qui valorise les artistes par leurs comportements innovants (...) L'artistique

---

[509] M. Richard, *Culture populaire et enseignement des arts,* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2005.
[510] P. Caudron, *Où sont passés les modèles ?,* mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1994, p. 17-19.
[511] Au contraire de Platon, Aristote encourageait à s'affranchir du référent pour susciter un étonnement qui donnera à penser : Aristote, *Poétique IV*, Paris, le Livre de poche, 2002, p.88.
[512] Y. Michaud, *La crise de l'Art contemporain*, Paris, PUF, 1997.
[513] H. Rosenberg, *La tradition du nouveau* (1959), Paris, Minuit, 1962.
[514] C. Baudelaire, Le peintre de la vie modeme, IV : La modernité (l860), *Écrits sur l'art* (2), Paris, Gallimard, 1971, p. 150.

qualifie la part immuable de l'art qui échappe à l'espace et au temps[515].

Alors, sans doute, faut-il naturellement autoriser la copie, donner des modèles, car l'élève ne peut situer sa propre image qu'en l'ancrant dans une représentation du monde. Mais il faut dans le même temps montrer que l'identité ne se réduit pas à l'identique : elle appelle l'idiosyncrasie et c'est par l'écart qu'elle trouve son sens. Montrer un « autre » qui aide à *se voir voir* et à penser « autrement ».

> Notons que les AP n'ont jamais renié le dessin d'observation. Ainsi de ce cours proposé pour une classe de 5e : 1 / Visite d'une serre tropicale et dessin analytique de la plante que l'on préfère. 2 / De retour en classe, rendre compte en trois dimensions du caractère admiré (vrillage, élancement, prolifération, gaufrage...).

La recherche modélisée des attentes de l'enseignant se manifeste aussi dans l'hésitation des élèves à choisir entre répondre à la question posée (convergence) par ses ressources et en mettant en œuvre ses propres affects, et plaire au professeur (diverger et « faire artistique » – traduisez « barbouillage » dans l'esprit de certains jeunes élèves – pour avoir une bonne note). Dans cette affaire, se joue un simulacre qu'on ne doit pas occulter. À des degrés divers, ne risque-t-on pas d'engager des opérations où chacun « fait semblant de », où le jeu scolarisé des AP tourne à vide, ancré à de l'art fictif et à des attitudes imitées, transaction didactique permettant à tous – professeur et élèves – de cohabiter en toute sérénité (et même avec plaisir) mais qui perdrait son sens dès le seuil de la salle franchi[516] ? Rôles tolérés ou assumés, voire *quiproquo* intégral, sans prise sur l'univers côtoyé ?

Le professeur. On sait combien l'évaluation est dépendante de considérations hédoniques se rapportant – entre autres – aux dimensions plastiques des objets à évaluer. Le modèle, côté enseignant, renvoie aussi à l'idée qu'il se fait du bon cours. Suivant la représentation qu'il a de ses élèves (trop agités, pas assez mûrs, sympathiques...), il risque de construire des cours enfantins ou ambitieux, directifs ou autonomisants jusqu'aux limites de « l'effet Pygmalion ».

Le modèle, c'est peut-être aussi une acceptation trop sereine de « l'actualisation des enseignements artistiques », notamment pour ce qui est du modèle exploratoire. Si l'on n'y prend garde, la « situation-problème » n'est-elle pas une science du téléguidage indirect, néosocratique, convenant peut-être dans les disciplines dotées d'une vérité, mais inappropriée en matière d'expression ? D'où quelques déceptions légitimes face à la fonction médiatrice du professeur-catalyseur :

> [Confronté à un problème], soit l'élève met en œuvre une solution qu'il connaît déjà, soit l'élève cherche en vain jusqu'à ce que je l'aide. Car tôt ou tard le savoir viendra d'en haut, sa découverte n'est qu'une illusion et l'enseignant un modèle qui ne se dit pas[517].

Parallèlement, en raison de l'idée qu'il se fait de sa mission et du modèle d'acte artistique auquel il se réfère le plus volontiers, le « modèle » du bon élève en AP qu'il cherchera à « construire » sera tantôt l'imaginatif, tantôt le coloriste, le graphiste, l'expressionniste ou encore le bricoleur... En fonction de cela, qu'en sera-t-il des modèles présentés ou, du moins, des œuvres sélectionnées en accompagnement du cours ? Quelles périodes, quels artistes, quels genres ? Dans quelle mesure en contrôlons-nous la diversité ? En contrôlons-nous l'impact ? Au-delà de la fonction légitimatrice déjà évoquée, dans quelle mesure oserions-nous avouer que les œuvres que nous présentons le sont parfois davantage pour notre propre plaisir que pour la pertinence didactique ?

---

[515] P. Caudron, *op. cit.,* p. 7.

[516] Parfois, l'élève produit ce que le professeur attend pour lui faire plaisir ou par fatalité institutionnelle, il paraît s'intéresser à l'art... mais l'enseignant, ébloui par les indices apparents, ne s'aperçoit pas que sa prise sur les représentations de l'élève est nulle.

[517] P. Caudron, *op. cit.,* p. 11.

Si, donc, un modèle peut en cacher un autre, la référence informative en classe d'AP est engagée au tout premier chef au titre du document iconique. À nos yeux, le terrain de l'image requiert de la part du professeur d'AP, en dépit de sa fréquentation familière, une approche expressément circonspecte qui pointe deux questions majeures : le statut du matériau iconique et le statut de l'ancrage artistique.

Si les approches du caractère actif du regard sont plurielles (qu'on se réfère par exemple à la distinction sémiotique entre plan du contenu et plan de l'expression[518], à celle un peu plus ancienne d'Aloïs Riegl entre « optisch » et « haptisch »[519] ou, plus simplement, à celle rappelée par Jean-Paul Sartre entre conscience percevante et conscience imageante[520] – entre autres), cette compréhension est un point majeur de l'éducation plastique des jeunes élèves. Quel modèle de regard ? Que regarde-t-on et comment regarde-t-on ? Ouvrir à la différence et déplacer le regard sont, certes, deux de nos objectifs, mais ne doit-on pas craindre aussi de déraciner le regard ?

1 / *La reproduction des œuvres,* d'abord. Chacun connaît le débat occasionné par l'intrusion de la photographie dans le champ de l'art au XIX^e^ siècle. Sans doute la synthèse la plus radicale fut-elle exprimée sous la plume de Walter Benjamin[521] dans son célèbre texte de 1935 : « *L'œuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique* ». Depuis, la diffusion des œuvres revêt une ampleur sans cesse croissante. D'une part, elle diffuse et banalise l'œuvre unique, détruisant son « aura », remplaçant celle-ci par un substitut de papier (ou une pixellisation) dont on s'accommode trop bien, d'autre part, elle autorise les recadrages les plus arbitraires, les rapprochements les plus inédits[522] (et l'on mesure ici les risques immenses auxquels expose un balayage insuffisamment réfléchi du champ notionnel en cours d'AP), jusqu'aux excès que dénonça André Malraux[523] quand le changement d'échelle, l'angle de vue et l'éclairage en viennent à créer de véritables « arts fictifs ».

Suite à cela, le professeur d'AP ne peut manquer de s'interroger sur le statut de la reproduction qu'il utilise. Si l'on s'accordera probablement pour dire qu'il est essentiel de déployer le plus souvent possible des passerelles d'accès en direction des œuvres, ne doit-on pas être conscients que cette didactique de la fréquentation n'est aussi que « simulationniste », articulée à de la *fiction* sinon à du *leurre.* Faute de pouvoir (sauf exception) entrer dans l'atelier, faire venir un artiste en classe, accéder aux musées, aux expositions et donc aux œuvres, nous fondons notre didactique sur la référence à des *objets absents,* sur l'écho filtré et inexact d'objets lointains, d'autant plus absents pour les collégiens qu'ils n'en ont jamais eu idée. Alors que l'œuvre vit de sa présence, du surgissement, de la rencontre et du contact singulier, le professeur d'AP parle de ses souvenirs, de son musée imaginaire, à l'élève qui n'y voit que du « vent ».

Qu'on nous permette d'ajouter à cela une digression quant à l'usage social de la reproduction des œuvres dans le contexte publicitaire, c'est-à-dire dans notre vie quotidienne. On se souvient de la « laitière » de Vermeer offrant une toile de fond aux yaourts Chambourcy, de Paloma Picasso exploitant le *Minotaure* de papa pour vendre du parfum, ou

[518] L. Hjelmslev, *Prolégomènes à une théorie du langage,* 1re éd., 1943, nouv. éd., Paris, Minuit, 1976, p. 141-143.
[519] A. Riegl, *Grammaire historique des arts plastiques,* (1898), Paris, Klincksieck, 1978, p. 121-125.
[520] J.-P. Sartre, *L'imaginaire,* Paris, Gallimard, 1940, p. 230.
[521] W. Benjamin, *Essais II, Poésie et révolution,* 1re éd., 1935, nouv. éd., Paris, Denoël, 1971, p. 271 sq.
[522] « Une solidarité universelle unit toutes les images des hommes », écrivait pour sa part E. Faure dans *L'esprit des formes,* 1re éd., 1927, nouv. éd., Paris, Pauvert, 1964, p. 16-19.
[523] A. Malraux (1947), *Le musée imaginaire,* Paris, Gallimard, 1965, p. 84.

des sacs Vuitton sur ambiance Nymphéas. Se référer à l'art peut n'être qu'un placage de circonstance qui ne garantit en rien le caractère « artistique » d'un enseignement et le risque de confusion est grand. Ne devons-nous pas nous demander, quitte à ce que cela apparaisse comme révoltante provocation, si l'art ne fait pas aussi « vendre » les AP ? L'art ne risque-t-il pas d'être récupéré, annexé au cours, tel le « 1% » de l'architecture didactique qui enjolive un dispositif ou procure par simple routine la bonne conscience du devoir culturel accompli ?

Ne faut-il pas parfois s'abstenir de montrer une œuvre même si elle vient à propos, si l'on sent qu'elle n'est pas finalement attendue par un public trop jeune ou trop en décalage ? Bref, après avoir souligné dans ces pages l'impératif de cette rencontre, ne doit-on pas examiner de façon critique la fonction que nous lui assignons réellement ?

2 / Le *matériau-image.* De la délicate relation entre imaginaire et image(s), Dufrenne dit qu'elle renvoie à l'affrontement de deux thèses, celle qui récuse toute référence à l'image (l'art est *poïesis,* il produit des œuvres) et celle pour qui l'œuvre d'art est un *irréel* (comme analogon, elle est un moyen et non une fin).

> Ainsi, d'un côté « créer, c'est œuvrer, et l'imagination n'œuvre pas. L'œuvre d'art, c'est le travail qui la produit, à même le réel, en suivant ses suggestions et en éprouvant sa résistance ». Et pourtant, « on ne peut écarter aussi vite toute référence à l'image. Qui entreprend de créer conçoit au moins un projet »[524].

Plus trivialement au niveau de la classe, on sait qu'un document photocopié ou numérisé, par sa richesse, son originalité, ses textures graphiques, peut modifier complètement la valeur incitative d'une proposition. Généralement, du photomontage aux multiples opérations plastiques, les élèves savent aujourd'hui (y compris sur logiciel) tirer le meilleur parti de ce support si généreusement offert. Il n'est toutefois pas incongru de s'interroger sur quelques implications d'une pratique si commune.

La scolarisation de la manipulation d'images ne risque-t-elle pas, en effet, de conduire à des savoir-faire illusoires seulement légitimés par l'imposition du sujet du professeur (en référence duquel, d'ailleurs, les élèves seront évalués) et, de ce fait, caducs ? Quelle est la véritable portée de ces manipulations numériques ?

De la même façon que nous avons critiqué l'artificialité de certaines techniques « de créativité », ne peut-on pas craindre qu'un échantillonnage trop systématique des opérations plastiques serve le conditionnement de nouveaux automatismes scolarisant des procédés en dehors de toute relation à l'authenticité ? Ici, il faudra fragmenter, là effacer, plus tard superposer, incruster, cliquer sur *distort* ou *noise*...

L'image comme matériau à manipuler est aujourd'hui l'objet des pratiques les plus systématiques sur le terrain des technologies nouvelles et tout particulièrement de l'*infographie.*

La didactique des AP est interpellée spécifiquement par l'informatique graphique tant pour ce qui est de l'activité de l'élève face à un ordinateur que pour ce qu'il peut en être des productions ainsi réalisées. De la sorte, deux axes de questionnement se dégagent clairement :

- — l'utilisation de l'outil informatique apparaît-elle actuellement formatrice ?
- — une pratique plastique liée à l'image numérique permet-elle la rencontre avec le fait artistique ?

> « Les pratiques actuelles liées au numérique dans le champ de l'art peuvent faire preuve d'une haute technicité et/ou d'un niveau de réflexion qui peuvent rester inabordables par des élèves du secondaire.

[524] M. Dufrenne, Tant d'images..., in *Revue d'esthétique,* n° 7, Toulouse, Privat, 1984, p. 91-108.

> Toutefois, certains processus de création peuvent être mis en œuvre avec des outils simples, parfois même sommaires, permettant d'aborder les questions développées dans les programmes »[525].
>
> Assurément, la pratique de nos élèves à partir d'images captées et numérisées appelle une adaptation de nos élaborations didactiques mais les opérations sont souvent déjà connues comme l'énonce le tutoriel du ministère : (• Capter le réel. • Modéliser : développer, extruder. • Simuler les médiums classiques : peindre, coller, dessiner, gommer, étaler, projeter, estomper, etc. • Retoucher des images. Ce sont des modes opératoires qui font appel à une réflexion plastique, à un dessein, au sens : • sélectionner ; • cadrer/recadrer ; • copier/coller ; • couper/coller ; • redimensionner ; • transformer (déformer, pivoter, déstructurer, réorganiser, appliquer des filtres, gérer les couleurs, gérer des matières, etc. ; • organiser/composer : Mettre en scène, Assembler/Monter, Superposer, juxtaposer, emboîter… ; • hiérarchiser, ordonner ; • créer des matières ; • animer…) ».

Didactiquement, travailler en infographie, c'est d'abord travailler le « processus ». Au niveau de la classe, qu'il s'agisse de construire une forme sans qu'aucun objet ne lui préexiste ou d'intervenir sur les données d'une image déjà là, c'est impérativement pour l'élève (à moins de pianoter à l'aveuglette !) nommer par la « souris » les paramètres sur lesquels il veut agir. L'ordinateur oblige à une réflexion sur les procédures qui sous-tendent les opérations plastiques à effectuer par le simple fait de devoir les désigner explicitement. À cela s'ajoute la *réversibilité du temps* qui permet à l'élève de revenir en arrière et de restituer la diégèse des opérations cumulées.

C'est donc sans doute sur le plan de *l'élève agissant* (et moins des produits réalisés) que les bénéfices seraient les plus abondants, didactiquement parlant.

Travail du regard lorsque l'élève doit déterminer un choix (capter par la caméra vidéo ou sélectionner dans une banque de données), travail de l'anticipation de l'effet mécanique déterminé par l'activation d'une touche.

Formidable voyage heuristique quand, instantanément, peuvent se faire et se défaire à l'écran les multiples visualisations d'une recherche. L'informatique permet d'explorer « en temps réel » (et sans risque, par la fonction « retour à l'image précédente ») la manipulation de tous les paramètres iconiques. La puissance de calcul de la machine fait de la divergence une réalité, ouvrant même à un imaginaire de synthèse lorsque certaines programmations algorithmiques, du fait de la complexité des variables activées, conduisent à des séries de métamorphoses totalement imprévisibles (cf. l'offre *filter* de Photoshop).

Par ailleurs, l'intérêt porté sur les opérations logiques du travail de l'image ne souffre plus de l'interférence des blocages techniques. Non seulement l'immédiateté de la réponse numérisée permet en situation de cours usuel (55 mn) de s'affranchir du temps de la réalisation manuelle, mais les difficultés sont aplanies puisque les habiletés sont prises en charge par la machine : l'élève est assuré d'une image techniquement parfaite, sans trace de repentir.

Les avantages sont donc nombreux, aussi, pour Josette Sultan, travailler l'image par les nouvelles technologies est incontestablement porteur de vertus cognitives :

> En AP, la nature des consignes données aux élèves sollicite leur activité sur deux registres : celui des conduites d'apprentissage (voir, faire, imaginer, prévoir, dire, donner à voir), celui de l'activité créatrice qui fait appel à des éléments subjectifs de l'ordre du désir, de l'imaginaire, de l'affectivité et à des conduites ludiques.

---

[525] Fiche éduscol : « Les usages du numérique en arts plastiques », page 4, CREER, en ligne : download (education.fr)
Consulter également sur éduscol : « Les travaux académiques mutualisés (TraAM) » , en ligne :
Les travaux académiques mutualisés (TraAM) : des laboratoires de pratiques numériques | éduscol | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse | Direction générale de l'enseignement scolaire

> La somme des activités de l'élève aux prises avec l'image en train de se faire conduit le chercheur à proposer la notion générique d'« *espace d'effectuation de l'image* qui peut contenir des unités opératoires comme les espaces de prise de vue, de montage, d'écriture du scénario, de digitalisation ou de traitement d'images, par exemple »[526].

À chacun des stades, effectivement, l'outil infographique conduit à gérer le travail de façon discontinue suivant des opérations de pensée spécifiques. Par rapport aux pratiques plastiques traditionnelles, la conception infographique implique de nouveaux rapports au réel, au projet, à la temporalité, à l'espace, au mouvement et à l'enchaînement des images, à l'achèvement. Le recul critique vis-à-vis du processus et de la production ouvre à la conscience poïétique et, si on le veut bien, aux limites de l'élaboration numérisée.

Aborder la question en termes de gains didactiques au regard des AP incite pourtant à la prudence, l'euphorie initiale passée. Pour tous les formateurs, les nouvelles technologies possèdent au départ un potentiel incitatif indéniable sinon *magique,* même si à l'enthousiasme succède parfois le désenchantement lorsqu'en vidéo se ressent au visionnement la pauvreté des moyens techniques ou lorsqu'en infographie la sortie sur une imprimante médiocre trahit l'enchantement électronique de l'écran.

Si l'acte instaurateur, ainsi approché par un vécu numérisé qui met au clair l'ensemble des choix qui ont présidé à l'élaboration d'un objet visuel (net/flou, lent/rapide, clair/ sombre...), s'offre clairement à l'appréhension de la sémiotique structurale (notamment, comme l'expose Sultan, pour ce qui est du « parcours génératif »)[527], il n'en reste pas moins qu'une excessive focalisation sur le processus d'énonciation engendrerait sans aucun doute une gravissime confusion si elle conduisait à présenter l'activité créatrice (et au-delà : artistique) comme travail binarisé de l'image.

> « La distinction entre les applications de l'ordinateur et toutes les activités qui, pour l'instant, ne sont prises en charge que par le cerveau humain (...) est celle-ci : toute forme de pensée – créative, imaginative, inventive – autre que la forme strictement logique, déductive et causale, réclame de détenir simultanément plusieurs idées et de les manipuler *autrement que de manière séquentielle.* »[528] (Mais on sait qu'avec les algorithmes génétiques, l'informatique s'affranchit du linéaire et flirte déjà avec le vivant).

Si l'outil infographique permet effectivement de travailler certaines dimensions de la plasticité, s'il est par son perfectionnement un agent de dépassement des facultés spéculatives, permet-il pour autant d'aborder le fait artistique ?

Pour Edmond Couchot, la réponse est oui, sous un certain angle. L'informatique permet concrètement de transformer le sensible en intelligible, nous « libère du réel au profit du virtuel, de la *représentation* au profit de la *simulation* » et c'est désormais « à l'interface du virtuel et du réel que l'artiste est appelé à se reloger ». Par ailleurs, dans ce contexte où seul existe le devenir d'une architecture mathématique, prolongeant l'aphorisme de Duchamp, c'est plus que jamais le regardeur, devenu *interacteur,* qui *fait* l'œuvre, visualisation fugace d'une « diamorphose » infinie[529] libérée de l'espace et du temps. Sur Internet s'ouvrent désormais des « sites » dont l'évolution échappe aux artistes (Muntadas, dont le principe participatif est aujourd'hui repris par les réseaux sociaux) qui les ont conçus, obligeant à s'interroger sur la notion d*'instrument.*

Certains ont en revanche une vision très négative. Pour Jacinto Lageira, « nous n'avons

---

[526] J. Sultan, Faire l'image : une activité de connaissance, in *Faire/voir et savoir,* Paris, INRP, 1992, p. 17-19 (souligné par nous).
[527] *Ibid.,* p. 27-31.
[528] P. Burch, L'informatique n'est plus une star, in *Nouvelles technologies. Un art sans modèle, Art Press* spécial, n° 12, Paris, 1992, p. 151 (souligné par nous).
[529] E. Couchot, Esthétique de la simulation, *ibid.,* p. 145-149, ainsi que : Du style et des images numériques, in *Ligeia, dossiers sur l'art,* n° 17-18, Paris, 1995, p. 117-123.

pas affaire à de nouvelles images mais à une gigantesque Imagerie qui, en toute candeur jubilatoire, nous ressert la même chose dans un “packaging” inédit »[530].

Souligner la nouveauté d’un médium en parlant de « nouvelle forme d’art », serait confondre histoire de l’art et histoire des techniques : toute chose, tout médium, est aujourd’hui, indifféremment, candidat potentiel à une mise en situation artistique. Ce qui est incontestable, c’est que l’ordinateur est présent partout, dans la vie comme dans l’art.

Pour revenir aux « images d’images »[531], l’informatique est aussi un brillant générateur de quiproquos : si l’apprenti pense qu’il pourra « avoir accès à l’œuvre en se dispensant de l’ingrate manœuvre »[532] le modèle est toujours là, il n’a jamais été autant là, *déjà-là* régurgité, et une pratique scolaire non contrôlée de l’image ne peut qu’induire une confusion grave entre arts plastiques et manipulation iconique.

Didactiquement parlant, demandons-nous alors si le bain d’images favorise réellement par imprégnation la fluidité et la flexibilité ou s’il ne suscite pas plutôt une dépendance qui rend l’élève incapable de produire seul ses propres images. Leurre de compétence alors, leurre d’une imagination reconstituée artificiellement[533] qui ne peut se substituer à l’imaginaire profond, finalement tari. Derrière la surconsommation d’images, chacun d’entre nous mesurera le risque sérieux de cantonner les AP sur le registre de la « pensée ready-made » et de l’imaginaire en « kit ». Cependant, nul ne peut ignorer que la référence actuelle des jeunes est celle d’un environnement entièrement maillé par les réseaux d’une « cyberculture »[534] planétaire et indifférenciée. L’école, pour combler tout retard en matière de technologies dites nouvelles[535], en a pris acte, mais il s’agit maintenant d’étudier sur un mode suffisamment critique ces nouvelles sortes d’images.

Rappelons-nous que les prescriptions françaises de 1978 pour l’enseignement secondaire invitaient déjà à prendre en compte tous les aspects du visible, « celui, réel, des être et des choses ; celui, fictif, des image » :

> « Une particulière importance sera donnée à la lecture d’images. Compte tenu de la prolifération de l’image en tant que support à la communication visuelle (images dessinées ou photographiées, images séquentielles du cinéma et de la télévision), il est indispensable d’entraîner l’élève à la déchiffrer, pour lui permettre d’en saisir le sens et les intentions et d’adopter à son égard une attitude active et critique. L’essentiel est de faire apparaître que toute image est un ensemble organisé, utilisant un certain nombre de signes diversement agencés, que cet ensemble est toujours chargé d’un sens qu’il s’agit de décoder »[536].

Tandis que ces instructions, généralement partagées, s’émoussaient au fil du temps, la prolifération dénoncée ci-dessus ne fit que s’accentuer au point qu’il semblerait présentement que la banalisation des flux ininterrompus d’images s’accélérant sans cesse depuis la fin du XX^{ème} siècle ait désormais conduit à une sorte d’indifférence ou de cécité, d’une part par le fait de cette déferlante permanente dans les réseaux sociaux (dont en particulier *TikTok*) et d’autre part du fait de la généralisation des automatismes commandant la prise de vue

---

[530] J. Lageira, Des mondes parallèles. Art et nouvelles images, in *Les technimages, Revue d’esthétique,* n° 25, Paris, 1994, p. 162 et 158.
[531] P. Bourdieu, L’image d’image, préface du catalogue Rancillac, galerie Mommaton, Paris, 1967.
[532] B. Darras, Machines, complexité et ambition, in *Dessine-moi un pixel,* Paris, INRP, 1991, p. 99-107.
[533] À moins qu’il ne s’agisse d’une autre génération de compétence répondant à une autre logique, celle de la mémoire électronique. Nous allons justement y arriver !
[534] On consultera tout particulièrement : P. Virilio, *Cybermonde, la politique du pire,* Paris, Textuel, 1996 et O. Kisseleva, *Cyberart, un essai sur l’art du dialogue,* Paris, L’Harmattan, 1998.
[535] TICE (Technologie d’information et de communication pour l’enseignement). La formation des professeurs français inclut un brevet de compétence informatique : le C2i2e.
[536] *Programme d’Education artistique des classes de quatrième et de troisième des collèges*, Arrêté du 16 novembre 1978 publié au B.O. spécial du 11 janvier 1979. (mots soulignés dans le programme).

photographique. Comme le souligne Gilles Boutinet[537] :

> « L'utilisateur contemporain du *e-phone* a en effet la possibilité presque illimitée de déclencher à sa guise, de photographier à tout va […]. Le plus souvent, il laisse déjà aveuglement les programmations travailler pour lui, c'est-à-dire écrire l'image à sa place […]. Elles privent ainsi leurs consommateurs de la connaissance de l'alphabet qui leur aurait permis d'écrire avec la lumière », conduisant ainsi à une sorte « d'analphabétisme photographique »[538].

Dès lors, une rééducation à l'image devient absolument nécessaire et pour cela les enseignants ont à leur disposition les outils de l'informatique graphique : comme déjà souligné plus haut, travailler une image produite ou téléchargée impose de décider de l'angle de vue, du cadrage, de la netteté, de la lumière et de la saturation, etc., l'élève peut aussi redevenir acteur, maître de ses images et vigilant quant aux autres.

Les technologies numériques concernent l'enseignement des AP sous de nombreux aspects : la consultation de données sur DVD ; la circulation et le dialogue « en ligne » ; le téléchargement d'images et leur numérisation ; la mémorisation des travaux et des acquis des élèves ; les pratiques infographiques proprement dites. On remarquera que seul le dernier aspect est spécifique aux AP, mais les échanges par le biais du support numérique offrent également des perspectives plus riches que celles de la correspondance scolaire. Construire un site *intranet* d'établissement où les travaux des classes d'AP peuvent être consultés (voire réinvestis) est fort intéressant.

Dans les premiers temps – mais encore aujourd'hui – le recyclage effréné des informations et des images est singulièrement accentué par la numérisation, que l'on mette l'accent sur le processus ou sur le résultat, jetant ainsi un pont entre Warhol, Muntadas et Wang Du. Comme le rapporte un professeur stagiaire[539], certains élèves répondent à l'incitation d'un sujet par la collecte d'images téléchargées sur le *Web* et retravaillées ensuite avec divers logiciels, restituant en rafale des échantillons d'images consommables comme il en est du *sampling* dans le monde de la musique *techno*. Soyons heureux que nos élèves sont pour cela à la pointe de l'actualité numérique.

L'intérêt des images d'actualité est qu'elles maintiennent le lien des AP avec les questions de société car elles suscitent expression et engagement de la part des adolescents. Désormais, l'engouement manipulatoire est heureusement dépassé, en art comme chez nos élèves nés avec une tablette numérique dans leur berceau, au bénéfice d'expressions aux pratiques artistiques très diversifiées et souvent au profit de propos militants comme par exemple les installations réalisées par le *Groupe Forensic Architecture*[540] en 2017 à Venise et en 2018 à Kassel. Mais aussi murs d'images, plateaux interactifs, branchements en temps réel sur des flux RSS[541]…

Néanmoins, les enseignants travaillant en infographie rapportent aussi que le dessin sur écran a tendance à accentuer les stéréotypes (car la souris se manie moins bien qu'un crayon, les palettes graphiques sont encore rares en classe), que le hasard de la réussite n'est pas

---

[537] G. Boutinet (2024), *La photographie en sept erreurs*, Villieu St-Josse, HDiffussion, p. 10-11, en écho à la *Petite histoire de la photographie* de Walter Benjamin (1931) dénonçant après Laszlo Moholy-Nagy les risques d'une nouvelle sorte d'analphabétisme de l'image.

[538] Renvoie au propos de Benjamin : « L'analphabète de demain ne sera pas celui qui ignore l'écriture, a-t-on dit, mais celui qui ignore la photographie » (W. Benjamin, *Petite histoire de la photographie*, trad. Lionel Duvoy, Paris, Allia, 2012, p. 58), lui-même en écho à László Moholy-Nagy ayant affirmé en 1928 que les illettrés du futur seraient ceux qui seraient incapables de déchiffrer une photographie (« photographie, mise en forme de la lumière », *in* catalogue de l'exposition Moholy Nagy, Paris, Centre Pompidou, 1995, p. 195.

[539] V. Chiaberge, *Génération ordin'arteurs,* mémoire professionnel, IUFM d'Aix-en-Provence, 2000, p. 15-16.

[540] Voir leur site qui documente de multiples incidents survenus sur la planète (enlèvements, meurtres, racisme, torture, bombardements…) par des vidéos articulant photographies et images 3D du lieu : https://forensic-architecture.org

[541] Consulter « Œuvres nourries de données » de Damien Beyrouthy dans *Variabilité, mutations, instabilité des créations contemporaines* (dir. de Christine Buignet, Anne Favier, Carole Nosela, Aix-en-Provence, PUP, 2021, p.235-247).

nécessairement intégré et réinvesti dans une pratique ultérieure, que l'on observe le même partage entre les méticuleux, les intuitifs et les irréfléchis[542] (et Bourdieu insisterait sur le fait que les automatismes techniques contribuent toujours à perpétuer les représentations sociales des usagers[543]). Il n'en demeure pas moins que l'attrait s'exerce positivement, notamment dans certaines classes difficiles.

Il nous incombe depuis 2023 de prendre en considération l'intelligence artificielle et bientôt d'agir avec elle quand les installations scolaires le permettront. Dès 1950, le mathématicien Alan Tuning qualifiait « intelligentes » les premières machines informatiques. L'IA s'est ensuite développée de manière fulgurante, ainsi se souvient-on qu'en 1997 un ordinateur (IBM, *Deep Blue*) avait pu vaincre le joueur d'échecs Kasparov.

Un nouveau degré de questionnement concerne aujourd'hui les générateurs d'images de l'intelligence artificielle : l'« IA générative ». S'agissant du visuel, le traitement par ordinateur des images et des fictions cinématographiques était depuis longtemps pratiqué mais ce qui est novateur est qu'il devient aujourd'hui possible de confectionner de nouvelles images suivant une commande verbale adressée à la machine qui saura piocher parmi l'offre infinie des images stockées sur le Net : en 2021, OpenAI créa *DALLE-E*, bientôt suivi par *Midjourney, NightCafe*[544], etc., avec le succès que l'on sait.

les craintes suscitées à juste titre par le générateur de textes *ChatGPT* ont seulement précédé celles concernant les images falsifiées, offrant en AP (classe de 3ème ou lycée) un formidable moyen d'éduquer à l'image, désormais très éloignée du « ça a été » de Roland Barthes[545]. *Midjourney*, révélé en 2023, est incontestablement un auxiliaire précieux pour ressusciter virtuellement des architectures disparues, pour fabriquer d'incroyables univers fictionnels[546]. Toutefois et loin de l'art, son potentiel subversif, incontrôlable du fait de sa prolifération instantanée[547] dans les réseaux planétaires, effraie les concepteurs eux-mêmes tant il est en mesure d'impacter les équilibres géopolitiques et la sécurité mondiale.

Cependant, si l'inquiétude a vite saisi la presse quant aux dérives pressenties, il est à notre avantage que les plasticiens connaissaient déjà l'essentiel de ces questions : la peinture a toujours "menti", volontairement ou non, l'histoire des "trucages" photographiques est désormais fort longue et les finalités offertes par des logiciels d'image tels *Photoshop* sont à la portée de chacun.

Pourtant, tandis qu'après Benjamin on peut s'interroger ou non sur la perte de l'aura, nos élèves sont plus que jamais perdus face aux images médiatisées par les réseaux sociaux : pour beaucoup, ce qui est vu est cru. S'agissant d'une "vraie photo", ce qui se voit est donc un document qui dit "vrai". Obligation alors de revenir aux « trois lits » de Platon ainsi qu'à « Ceci n'est pas une pipe » ! Obligation aussi de rechercher dans l'image de son *I-Phone* ce

---

[542] L'intérêt des gigantesques fresques de David Hockney (ainsi de notre éblouissement devant *A Bigger Picture* à la Royal Academy of Arts à Londres en 2012 ou encore la suite *A Year in Normandie* au musée de l'Orangerie à Paris en 2021) n'est probablement pas d'abord dû à l'application *Brusches* du Ipad.

[543] P. Bourdieu (dir. 2007), *Un art moyen Essai sur les usages sociaux de la photographie*, Paris, Les Editions de Minuit, p.22-24.

[544] Lire notamment par Hugues Dufour, *L'Art face à l'IA – Vers un imaginaire augmenté*, Roubaix, FYP éditions, 2023.

[545] R. Barthes, *La chambre claire : Note sur la photographie*, Paris, Seuil, 1980.

[546] A Paris, au Cent-Quatre en 2023, l'exposition d'art numérique *Je est un autre ?* projeta les visiteurs dans d'impressionnantes virtualités, à retrouver sur : Biennale Némo - Je est un autre ? (biennalenemo.fr)

[547] Déjà les images ultraréalistes (mais trompeuses) pullulent en ligne. *Midjourney* évoque des *"abus d'essais"* pour justifier la suspension de sa formule gratuite. Cette IA a récemment été utilisée en vue de la diffusion de nombreuses images manipulées malveillantes et fallacieuses sur les réseaux sociaux. On a ainsi vu devenir virales en 2023 des images du président Macron blessé dans une manifestation, ou encore du pape François équipé d'une doudoune ultra-fashion. Le pire reste encore à venir, celui des *fake pictures*, sur fond de conflits mondiaux…

qui fait écart : l'écart qui la rend irrecevable, ainsi en est-il aujourd'hui des images produites par l'IA générative (pour l'instant, avant de devenir indétectable) ; l'écart, au contraire et heureusement, qui surprend et ouvre à un au-delà de la dénotation spéculaire.

Une réflexion déontologique s'imposera toujours au collège quant à la véracité des images (publicités, reportages…) mais il conviendra néanmoins au lycée de s'arrêter davantage sur la question de ce "choix" opéré par la machine en réponse aux demandes des usagers : une collaboration avec le professeur de français ou de philosophie pourrait ainsi aisément s'envisager. Car l'auteur que nous sommes face à l'IA générative ne risque-t-il pas finalement d'être dépassé par un algorithme *programmé vers un « bien-choisir »* inéluctablement idéologisé ? Certes, nous pouvons refuser la proposition du logiciel, mais sans doute nous faut-il ne pas oublier que, comme disent les Anglais, « *garbage in ; garbage out* ». Comme l'écrivait fort bien Couchot en 1999, « la question cruciale qui se pose pour échapper à la pesanteur de la technoscience et à sa logique est de savoir comment penser, comment œuvrer avec une machine »[548]. Pour contribuer à la construction et à l'épanouissement de l'individu, ajouterons-nous. Une question de plus à ne pas éluder !

6. DU FAIRE ET DU DIRE AU PORTFOLIO

Depuis Cennini (et probablement avant), la pensée moderne place le « disegno » comme le fondement de l'art et les débats du XVII[ème] siècle français ont largement donné corps à l'intrication « pratique-théorie ». Toutefois, les réticences ont toujours été nombreuses chez les artistes, y compris chez ceux qui ont beaucoup écrit (Delacroix : « les critiques embrouillent les questions les plus simples et faussent toutes les idées » ; Matisse : « Vous voulez faire de la peinture ? Avant tout, il vous faut vous couper la langue » ; Klee : « Mes œuvres devraient parler seules... »)[549].

« Fabricando fit faber. » S'il est vrai que tous les arts s'apprennent par la pratique, la connaissance (aspirant à l'objectivité) que l'on peut tirer de l'expérience (singulière) ne gagne-t-elle pas à être posée par le verbe ? En classe d'AP, s'il fut un temps où les activités plastiques se limitaient au « faire », le « dire » y est aujourd'hui largement associé. Qui niera qu'en AP le bilan final est l'occasion d'élucider les démarches adoptées, de nommer les questions, de confronter les points de vue ? Nommer, c'est avoir prise sur les choses, utiliser l'outillage d'un vocabulaire qui contribuera à la compréhension des faits.

À cet égard, les instructions officielles contemporaines pour l'enseignement des AP désignent depuis longtemps et pour tous les niveaux la fonction qu'elles assignent au verbe :

— « justifier ses jugements de valeur ; rendre compte de sa propre démarche » (instructions 1985 pour l'école) ; « commentaires sur son propre travail » (maternelle, 1995) ;

[548] E. Couchot, *La technologie dans l'art,* Nîmes, J. Chambon, 1999, p. 238.
[549] On trouvera de nombreuses références théoriques sur ce sujet dans : Le dire et le faire, in revue *Correspondances*, n° 4, UFR d'Arts, Université de Strasbourg, 1992.

— « confronter les points de vue ; écoute d'autrui ; analyser son travail » (collège, 1996, 2008 et 2018) ;
— « réflexion critique » (lycée, 2000, 2010 et 2019).

Les mêmes opérations d'explicitation sont encouragées en éducation musicale et en éducation physique et sportive.

Verbaliser puis écrire, c'est aussi crédibiliser aux yeux des élèves, même si l'argument est des plus douteux, les vertus formatrices des matières souvent dites « non fondamentales » en les situant au même rang que les autres disciplines.

En AP, avoir un carnet personnel est très important. Mémoriser, c'est se redonner en images et en mots ce qui vient d'être perçu et, là, le cahier a son rôle en vue de dépasser le simple repérage pour la réelle maîtrise de l'information. Le cahier conçu comme trace des logiques de recherche, proche du journal de bord de l'artiste où il consigne les jalons de son avancée, invite l'élève à « faire acte » d'apprentissage : il y collera l'incitation, du vocabulaire, les listes de mots, des documents, des esquisses...

User du verbe, c'est également utiliser le mode de communication qui solidarise les humains : par le verbe, l'élucidation des questions se fait collective. Pour chacun, mettre en mots, c'est faire preuve de recul critique par rapport à ce qui vient d'être fait, c'est enclencher des opérations métacognitives essentielles qui pour que se pérennisent les compétences[550].

C'est bien encore par le commentaire comparatif qu'on fera saisir à l'élève que la présence d'un objet plastique ne se résume pas à la réponse à la question posée, qu'il y a aussi un « ailleurs » et un « autrement » qui ne rentre pas exactement dans la grille des « critères » mais qui vit tout autant, *« hic et nunc »,* de par sa logique singulière.

Le dire, c'est aussi le mode qui fait passer au quotidien le regard des autres lorsqu'il importe, selon Rousseau, de perdre du temps plutôt que d'en gagner. Ne s'entend pas là seulement la verbalisation « cognitive » tirant les fruits du bilan collectif. Hors « évaluation officielle », c'est simplement ce moment si précieux de l'échange, du partage, où l'on donne et où l'on reçoit, en quête, dit joliment un professeur, de la « saveur de l'après-travail » :

> Je cherche à imposer un petit temps où la seule question ne sera pas : « Combien ça vaut ? (...) » Le dessin constitue un moyen très lié à l'enfance. L'élève doit pouvoir se reconnaître dans sa production. J'essaie de favoriser un court moment situé entre la fin de l'effectuation et l'évaluation [qui s'étire dans] l'après-cours pour devenir ce que je nommerai : « la saveur ».
>
> L'après-travail n'est ni un moment clos ni un moment clôturant. Il se présente beaucoup plus comme un carrefour ; il est pensé comme une bipolarité entre l'objectif et l'affectif[551].

Sans doute, par symétrie, ne faut-il pas négliger ce que peut masquer la belle édification du dire. On connaît les thèses d'Austin sur les implications de l'énonciation verbale. N'y a-t-il pas danger de croire le dire sur parole, autrement dit de voir derrière ce dire ce que l'auteur nomme *un acte de perlocution* (produit par le fait de dire quelque chose, mais qui serait fictif ou virtuel)[552] ? Au lieu de voir ce que l'élève a fait, affleure à nos yeux l'image de ce que l'on pense qu'il aurait pu faire. Sans doute a-t-il compris (et, avons-nous dit, c'est le point majeur) ; il reste néanmoins qu'il n'a pas *fait* et que l'œuvre en potentiel n'a pas vu le jour de sa naissance au monde.

Nul doute qu'en pareil cas l'excès métalangagier deviendrait prothèse d'indigence, substitut, et non tremplin de conceptualisation.

Peut-être aussi est-il bien de dire ; mais, de fait, qui dit ? Celui qui sait dire, celui dont le milieu culturel a donné confiance dans l'usage de la parole. Et puis, il y a ceux qui ne parlent

[550] Par exemple, ce que s'attache à faire D. Buren dans *Les Ecrits (1965-1990),* Bordeaux, CAPC-MAC, 1991.
[551] C. Thiers, *L'après-travail,* mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1994.
[552] J. L. Austin, *Quand dire, c'est faire* (1962), Paris, Seuil, 1970, p. 114-118.

pas ou mal, dont l'oral ou l'écrit ne pourront que dénaturer ou ridiculiser leur « création ».

D'un autre côté, c'est bien par l'exemple des autres et en encourageant le dire des plus démunis, que l'on contribuera à leur donner meilleure prise sur l'environnement et sur eux-mêmes.

Reste la question de l'opportunité. Lorsqu'une classe de 6e est littéralement « transportée » dans le plaisir du faire exploratoire, le moment est-il toujours bien venu d'interrompre l'effectuation pour nommer les opérations plastiques ainsi dégagées ? C'est pourtant bien à chaud que les observations risquent d'être le mieux saisies. Ne vaut-il pas mieux reporter l'analyse des possibles au bilan final, profitant de la splendide présence de l'éventail obtenu ? Mais quelle portée peut avoir un discours plaqué *a posteriori,* même si les élèves auteurs y participent ? D'un côté, peut-on faire et dire à la fois ; de l'autre, comment faire pour que le verbe ne se substitue pas au faire ?

Certains, en matière d'expérience et de formation, mettront en avant l'importance suffisante du « savoir en acte ». D'autres diront encore que, se rapportant à un art visuel, il importe que les œuvres (pièces d'artistes ou travaux d'élèves) puissent parler toutes seules : mais ceci n'implique pas que l'on doive interdire le recul réflexif.

En matière de verbalisation à propos des productions plastiques scolaires, nous devons assumer didactiquement l'un des paradoxes que nous connaissons bien. Ces quelques fragments, déjà anciens, résument bien l'un des débats les plus vifs, s'agissant de l'analyse des œuvres :

> D'un côté, traitant de l'objet visuel, « on ne peut éluder la parole, à moins d'imaginer d'improbables méta-images »[553].
>
> D'un autre côté, « il est probable qu'avant même que nous arrivions à franchir le seuil de la perception purement formelle, le processus qui déclenche la réponse affective – la réponse esthétique – est déjà entamé grâce à l'intervention de mécanismes psychophysiques ou psychobiologiques »[554].
>
> Ce qui a fait écrire à Passeron : « La linguistique se fait dans une langue. La meilleure sémiologie se fait par les signes dont elle s'occupe. Si l'on veut de l'analogie, en voilà : la sémiologie du pictural, on en peut écrire ou parler mais, pour la faire vraiment, il faut peindre. »[555]

En regard de cela, il ne faut pas oublier que le métadiscours, dans les petites classes en tout cas, ne se greffe jamais naturellement sur l'activité de l'élève.

Et l'artiste n'utilise généralement pas son art pour tenir un « discours », sinon il aurait choisi la littérature. De quel droit, alors, en vertu de quelle logique, à supposer que l'on veuille réellement amener les élèves au plus près de la posture artistique, leur demanderait-on toujours un « dire » en regard de leur « faire » ?

> L'élève qui œuvre entretient avec son travail des relations qui vont au-delà (on a coutume de dire en deçà) du langage verbal. (...) Ce qui se produit entre l'élève et ce qu'il voit, ce qu'il touche, ce qu'il sent, ne doit pas être détaché du moyen qui a permis la perception. Les moyens de la perception sont les plus directement associés au cerveau. Ils sont donc les plus susceptibles d'agir dans la construction autonome d'un individu. (...) Aussi, la mise en forme verbale constitue-t-elle souvent un frein à la recherche du savoir et s'y substitue, *parce que le mot a été confondu avec l'idée*[556].

« Pas plus qu'il ne faut une théorie de la femme pour être amoureux d'une femme, ne faut-il une théorie de l'art pour aimer l'art[557] ». Interroger le statut du dire c'est, en classe

---

[553] M. Rio, Signe et figure, in revue *Communications,* n° 29, Paris, Seuil, 1978, p. 8.
[554] F. Molnar, Quelques aspects psychobiologiques de l'image, in *Revue d'esthétique,* n° 1/76, Paris, UGE, « 10-18 », p. 361-362.
[555] R. Passeron, Sur l'apport de la poïétique à une sémiologie du pictural, *ibid.,* p. 70.
[556] J.-J. Albertini, *Au clair de la note, op. cit.,* p. 51.
[557] T. de Duve, *Au nom de l'art,* Paris, Minuit, 1989, p. 31.

comme en art, trouver la place du commentaire[558]. Ce n'est pas faire un amalgame naïf entre la situation éducative et la situation différente du contexte artistique. C'est aussi faire le pari que, par ce jeu entre faire et dire, on puisse prendre conscience des disjonctions : assurément, il ne pourrait s'agir ni de substitution, ni de prolongement mais seulement d'une tentative de juxtaposition dont la seule manifestation serait en soi un produit didactique à part entière.

Cependant, il convient d'être prudent. Effectivement, par contrecoup, à trop s'écarter des anciennes compétences techniques référées aux qualités du modèle, n'en viendrait-on pas à fabriquer, par darwinisme didactique, des sortes d'ersatz didactisables, c'est-à-dire des produits spécifiques aptes à passer par le filtre de la verbalisation ?

Auquel cas, tournant le dos à ce qu'elle croirait atteindre, la classe d'AP serait devenue ce lieu unique où l'on fabriquerait des objets hybrides, « plastico-verbeux »[559], seulement supports ou résidus d'apprentissage ou de réflexion. La classe d'AP, « non-lieu » où viendraient au monde des « non-œuvres ».

Du discours-écran ou du saisissement muet, la question reste donc intégralement ouverte. Ici encore s'éprouvent les limites de toute théorie didactique : c'est indiscutablement dans la singularité de l'instant, face à l'œuvre en cours ou achevée, que chaque enseignant d'AP a à soupeser ce qu'il peut en être, pour le bénéfice de ses élèves, de l'opportunité du recours au verbe.

Ceci étant posé, l'ère du numérique offre désormais une nouvelle opportunité didactique au « dire ». Les enseignants d'AP sont de plus en plus nombreux à utiliser le numérique tant pour photographier les travaux des élèves, pour rédiger leurs plans de cours, que pour archiver et vidéoprojeter des références artistiques. Grâce aux clés USB, les élèves téléchargent ensuite la trace de leurs travaux ainsi que le résumé écrit et iconique de ce qui a été découvert lors du bilan et peuvent ainsi se constituer une sorte de cahier (ou *portfolio*) numérique.

Au-delà de garder trace, l'intérêt du portfolio numérique est de tirer parti d'une autre occurrence du dire. Largement utilisé depuis longtemps en Amérique du Nord, le portfolio est principalement une collection commentée de travaux réunis par l'élève afin de rendre compte de ses réalisations et de ses progrès[560].

> « Étant le premier responsable de la gestion de ses apprentissages, l'élève doit se constituer un dossier de type portfolio (évaluations formative et formatrice) faisant la preuve de ses différentes acquisitions[561] (…) Vers la fin d'une étape, l'élève apprend à nommer ce qu'il a appris, ce qu'il est capable de faire et comment il le fait. Le tout est noté sur une feuille qui constitue son bilan des acquis. À la fin de l'étape, un bulletin descriptif est établi conjointement par l'élève et l'enseignant. Cette évaluation porte sur la démarche en privilégiant l'analyse, l'organisation, la communication et l'objectivation. Elle cible également les savoirs, les savoir-faire et les attitudes. Elle s'applique à chacune des matières, à l'éducation aux valeurs et aux projets où il y a intégration des matières et transdisciplinarité ».

Nous avons tenté dès 2005, dans le cadre de la formation des professeurs d'AP à

---

[558] On lira avec intérêt le dossier de travail réalisé par Marie Rousseau, IA-IPR sur « *les formes des verbalisations* » à l'adresse : La verbalisation – Arts plastiques (ac-nancy-metz.fr)

[559] Se rapportant, certes, à une période précise de l'histoire récente de l'art, on songe à M. Devade pour qui la peinture n'existait que comme « passage, percée de la connaissance à travers des objets qui ne sont que des étapes, des déchets » (catalogue, exposition galerie D. Templon, Paris, mars 1974).

[560] S. Dussault, *Le portfolio médiatique comme artefact et outil de réflexion critique en pédagogie du projet artistique au secondaire,* mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 2003.

[561] F. Monière, La voie artistique, un projet pédagogique intégrateur, *in* F. Gagnon-Bourget et F. Joyal, *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques,* London (Ontario), Canadian Society for Education through Art, 2000, p. 115.

l'université Aix-Marseille1, de promouvoir une telle perspective dès le collège sans que celle-ci conduise à un alourdissement des pratiques (de l'élève comme du maître) mais en pariant à la fois sur une meilleure diffusion de notre discipline et sur les gains didactiques à en espérer[562].

À nos yeux, effectivement, le portfolio est d'abord motivant car on est toujours fier de rapporter le fichier numérique de ses avancées, il est ensuite éminemment formateur s'il est authentiquement réalisé par l'élève en ce sens qu'il requiert de multiples opérations intellectuelles. En premier lieu, il y a *sélection* si tout n'est pas systématiquement archivé, ce qui signifie la maîtrise des critères d'*évaluation* associés aux diverses productions. Ces travaux sont ensuite *organisés* dans une présentation, classés par catégories ou disposés dans une arborescence. Élément essentiel, les productions sont commentées par l'élève et le professeur, ce qui implique un *retour réflexif* sur ce qui a été (plus ou moins bien) fait, éventuellement en référence à l'art. De sorte que les intérêts en matière de formation sont multiples : retour, d'abord, sur les principales questions étudiées, *appropriation* des apprentissages, développement de la *conscience métacognitive* (une des notions clés actuellement) par l'auto-évaluation (une meilleure prise sur ses réussites et ses difficultés) et, globalement[563], développement de l'*esprit critique,* c'est-à-dire de l'*autonomie*. Tous éléments qui donnent corps aux visées de l'APC.

7. DE L'ARTISTIQUE, POUR CONCLURE

Le désarroi quant au dire est un désarroi profond, il engage tout autant l'approche du fait artistique que l'approche du fait didactique en AP, ouvrant du même coup le débat sur l'opportunité des présentes pages, du moins entraînant par solidarité l'enseignement des AP dans le cercle des mêmes scrupules.

Un cours d'AP ne peut relever du linéaire ou de la certitude d'un pro-jet. Il ne peut être qu'ailleurs, de biais, par rebond dans l'instant.

> Pour ce professeur stagiaire, « plus que notions et enjeux, c'est le déplacement des enjeux (ce qui rejoint le sens) qui fait écho au déplacement des valeurs (ce qui fonde le sens) qui nous paraît devoir être approfondi ». Donner conscience du « voir », faire ressentir l'économie singulière de la perception, permet alors d'éduquer « à l'écart perceptif comme repositionnement de l'artistique par l'entour, ainsi qu'il convient à la pensée complexe »[564].

Si, selon l'hypothèse partagée par de nombreux théoriciens, la construction didactique en Art était en soi une élaboration de type artistique, ceci étant la seule issue afin que puisse

---

[562] Pour le développement de ceci, se reporter à B.-A. Gaillot (2005-2023) : https://gaillotdidartsplast.com/

[563] La présentation orale d'un « dossier de travaux personnels » est désormais incluse dans la validation de l'option arts du baccalauréat français (note de service du 6 mars 2012, confirmée en 2020).

[564] C. Mège, *L'œil cacodidacte,* mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1996, p. 26-53.

advenir – éventuellement – un questionnement de « l'artistique », alors il faudrait en assumer les conséquences et en premier lieu assumer avec lucidité la disjonction du communicant.

Accepter peut-être d'abord la disjonction de la guidance didactique. Accepter qu'on puisse atteindre compétence et posture artistiques par d'autres chemins que ceux que l'on a savamment ménagés.

Ainsi, les élèves qui ne sont pas intéressés par les propositions du professeur ne sont pas toujours ni les moins intéressés par les AP, ni les moins créatifs, mais parfois ceux qui se projettent le plus aisément dans une expression personnelle. Seulement, leur autonomie vaut indépendance, leur monde de projection imaginaire est déjà construit par l'appropriation d'outils : toute intrusion impositive a pour effet non de leur donner les moyens de s'exprimer mais, au contraire, de les placer autoritairement dans une situation qui les rend muets. Comprendre aussi qu'un élève puisse se construire par une entrée différente.

Peut-être, sur le fil de cette alternative, faut-il accepter la rupture de la diégèse didactique au seul profit du long terme : faire l'hypothèse de pouvoir saisir l'instant où pourra être introduite l'offre d'enseignement et de décentrage (mais au risque de voir toute sa classe s'égailler dans un refus des consignes !), négocier au coup par coup. Différencier d'abord les modes de recherche, accepter une dérogation si elle n'est pas totalement stérile, profiter d'un cas atypique pour accélérer la mise en autonomie du groupe, imposer dans le contrat dérogatif la nécessité du dépassement, profiter de tout essoufflement, de tout point mort, pour inviter à exploiter le tremplin d'une pratique ignorée, faire découvrir un nouvel artiste...

Comme on le voit, l'ouverture des initiatives est très grande : ce qui reste indécidable ici sur le papier ne peut trouver sens, comme le fait artistique lui-même, que sur l'instant, au vu du *hiatus didactique.*

Cultiver la disjonction aussi pour ce qui est de la relation au champ artistique. Il est incontestablement trop simple de dire que travailler une question en classe d'AP ouvre la passerelle vers le champ des œuvres. Ici encore, ce serait, par le fait même de la mise en mots du commentaire comparatif (alors que ce qui fait intérêt est ce sur quoi l'on bute), réintroduire ce qui déroute ou met en arrêt dans l'ordre d'une rationalisation normalisatrice.

« Jeder Mensch ist ein Künstler. » Si l'on suit volontiers Beuys selon qui « tout homme est un artiste » – chaque élève aussi, en l'occurrence – cela ne veut pas dire pour autant qu'il faille chercher les points communs d'une universalité enseignable. Se garder, donc, des rapprochements euphoriques, opérer simplement des essais de juxtaposition, « pour voir », ce serait peut-être éviter ce que certains[565] reprochent parfois aux commissaires des grandes expositions à thème : aboutir « à l'aplatissement des œuvres, au simplisme et à l'ennui ».

Mais encore faut-il revenir sur l'ambiguïté et les dangers de termes tels que « démarche de type artistique » ou « posture artistique », quant à l'usage desquels nous partageons une part de responsabilité : presque en leitmotiv revient dans cette dernière partie la crainte de la « fiction » ou du « leurre ».

Cette question posée par un stagiaire[566] mérite qu'on s'y arrête : « artistique ou *artistiquement correct* » ?

Pour les étudiants qui découvrent actuellement l'enseignement des AP, la vocation de la pratique à questionner l'artistique relève de l'évidence et la relation au champ de l'art apparaît déjà comme une sorte de routine risquant de n'être qu'un « prétexte pour apprendre de

[565] Y. Michaud, *L'artiste et les commissaires,* Nîmes, J. Chambon, 1989, p. 210.
[566] J.-G. Cuomo, *L'artistique et/ou l'artistiquement correct,* mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1997.

l'histoire de l'art » comme il fut déjà stigmatisé[567].

Dès lors, s'interrogent certains, puisque la création authentique est nécessairement « compromission »[568], pourquoi serait-il incongru (ou sacrilège) d'envisager parfois des situations de pratique qui seraient revendiquées d'emblée comme des actions artistiques (« articité constitutive », comme l'écrit Gérard Genette)[569] ? Ne serait-il pas opportun, donc, de différencier la pratique plus ou moins fictive (mais inévitable en situation scolaire usuelle) qui conduit à une rencontre simulée avec l'artistique (l'artistique entrevu par le questionnement) et la volonté d'être pleinement de son temps en tâchant, quand l'occasion se présente et en prenant garde que le professeur ne se transforme pas en gourou (ce que certains enseignants frileux ne manquent d'ailleurs pas de dénoncer), de vivre l'artistique *à temps et échelle réels* ?

> Ainsi de cette expérience réalisée dans un collège près de Marseille et intitulée : *« L'étang de Berre : le dépôt noir-bleu »* qui fut l'accumulation de plus de 500 sacs-poubelles de 100 litres (6 tonnes de déchets) obstruant la cour du collège suivant la configuration de l'étang afin de dénoncer la pollution, entièrement conçue par les élèves et inaugurée avec convocation des personnalités, de la presse et de la TV régionale.
>
> Comme pour le travail de Christo, la démarche scolaire pouvait s'arrêter aux projets mais ce qui changea tout, ce fut le passage à l'acte.

Le passage à l'acte, sur un mode élargi, est aussi une des caractéristiques de l'art contemporain qui s'efforce, en de multiples occasions, d'abolir la limite entre l'art et la vie.

> « L'art semblable à la vie », suivant Allan Kaprow (mais aussi Fluxus), se joue quelque part entre l'attention que l'on accorde au processus physique et l'attention à l'interprétation. C'est de l'ordre de l'expérience, et pourtant, c'est impalpable. (…) « Jouer à la vie, est-ce la "vie" ? Quand je pense à la vie, ça devient la "vie" ». La vie est une idée (et Kaprow suggère : frotter le sol de la cuisine d'un ami avec un coton-tige ; proposer la recette pour cuire de succulents baguels...)[570].

Faut-il aller aussi loin ? L'artistique en classe, *mais plus encore hors la classe*, deviendrait alors un ensemble de comportements et de pratiques susceptibles de mettre en lumière ce qui dans certains actes particuliers peut interpeller autrui et qui, du même coup, permettrait de *se* penser dans l'acte de création ainsi que de s'interroger sur la validité de l'exploitation didactique de tout ce qui a pu en être pensé.

Même si le formalisme didactique de certains courants de l'art (support-surface, art conceptuel) a pu construire un savoir autoréférencé[571], de nombreux auteurs, aujourd'hui, soulignent le caractère *performatif* de l'art contemporain qui « instaure simultanément l'idée de l'art ainsi que l'espace au sein duquel il est de l'art »[572] et où le spectateur est non seulement le sujet mais l'acteur même, l'activateur de l'œuvre : c'est à nous de voler les affiches ou les bonbons de F. Gonzalez-Torres, à nous d'apprendre à fabriquer les collants-sac-à-dos de M.-A. Guilleminot, à nous de commercialiser le bureau déployable d'A. Page présenté à la *Documenta X* de Kassel en 1997 (ou les combinaisons de survie de L. Orta, les caravanes d'A. Zittel), à nous de nous regarder dans le miroir, symétriquement aux cochons, dans la maison installée à cette même *Documenta* par C. Höller et R.-M. Trockel, à nous de participer aux débats télédiffusés par le studio de F. Hybert depuis le pavillon français de la

---

[567] G. Pélissier, in *L'artistique. Arts plastiques, Art et enseignement* (Colloque de Saint-Denis, mars 1994), Créteil, Éd. du CRDP, 1997, p. 25-26. Mais l'inspecteur général avait salué dès 1991 la reconnaissance par le MEN que l'enseignement des arts, à la différence de l'enseignement général, s'appuie aussi sur le « trouble » artistique qui stimule la curiosité et l'esprit critique.

[568] R. Passeron, *La naissance d'Icare, op. cit.,* p. 30.

[569] G. Genette, *L'œuvre de l'art, la relation esthétique*, Paris, Seuil, 1997, p. 267.

[570] A. Kaprow, *L'art et la vie confondus*, Paris, éd. Supplémentaires, Centre G.-Pompidou, 1996, p. 238 et 268-280.

[571] Exemple : Ad Reinhardt, Art as Art, *Art International*, décembre 1962.

[572] C. Jarton, L'art en train de se faire, in *Art Press*, n° 222, mars 1997, p. 26-30, ainsi que : E. Troncy, *Le colonel Moutarde (recueil de textes),* Dijon, Les Presses du Réel, 1998, notamment partie II, p. 73-116.

47e biennale de Venise...

À la lumière de tout ceci, sans doute est-ce aussi dans cette interactivité vécue sur le mode quotidien que se logent les expériences touchant à l'artistique.

Faire pratiquer dans le cadre de l'enseignement des AP, ce n'est pas fabriquer des objets, résoudre des problèmes, encore moins apprendre une posture, mais se poser des questions ; c'est finalement, comme il vient d'être dit, *vivre une aventure qui donnera à penser*. Oui, je dis bien : vivre, avec les élèves, une aventure.

Quant aux élèves, eux, ils réagiront et, en tout état de cause, à un certain moment, ils nous mettront (pour reprendre l'intéressante formule de Chateau) « devant un fait accompli »[573].

C'est bien face à ce fait accompli, et seulement dans cet « après » (ainsi en est-il également de la situation du critique), que l'acte d'enseignement peut s'opérer. Qu'en est-il alors de ces deux paramètres qui nous préoccupent tant : l'enseignable, l'artistique ?

L'enseignable ? Ce qui reste face à nous, c'est le souvenir vécu d'une aventure, c'est une expérience esthétique[574] multipliée par le nombre d'élèves qui sont autour de nous au moment du bilan. Au-delà de la pure information, le caractère à la fois sensible et unique des objets que nous avons à commenter, la subjectivité de notre perception, enrayent d'entrée de jeu l'entreprise du « connaître », l'ambition d'une connaissance médiate qui serait universelle et transmissible : notre saisie ne peut qu'être immédiate et singulière. Pour autant, sinon connaissance, elle est néanmoins savoir, car de ce fait elle est plurielle, et, *de ce pluriel manifesté, on s'instruit.* Nous avons évoqué à cet égard en partie III, notamment en lien avec l'HDA, l'ambition d'acquisition d'une compétence « exégétique » et critique, née de ces interactions croisées[575].

L'artistique ? L'ennui (ou l'avantage ?)[576], c'est qu'il n'existe pas de bonne définition de l'art. « Art » est souvent présenté comme un « concept flou » (Ludwig Wittgenstein) qui conduit l'esthéticien au constat de l'indéfinissabilité, ou plutôt comme un « concept ouvert » (Morris Weitz) puisqu'on ne peut en fixer les limites, variable dans le temps et dans l'espace, suspendu à telle ou telle théorie de l'art (Arthur Danto) ou à tel ou tel système de croyance (Pierre Bourdieu), ouvert surtout car remis en cause par les propositions des artistes qui mettent sans cesse en crise les théories existantes : ouvert au lendemain.

D'un autre côté, il faut dissiper tout malentendu et garder à l'esprit que les œuvres scolaires ont été didactiquement donc artificiellement suscitées afin que des questions relatives tant à l'acte instaurateur qu'à la considération de leur statut puissent se poser.

Alors, approcher la posture artistique, est-ce quand l'élève est dans un état d'expression autonome ? Lorsqu'il est *ailleurs* que dans la classe (au sens propre comme au sens figuré), rendant superflue ou inappropriée l'action de l'enseignant ?

Est-ce ce qui advient dans un ailleurs du sujet ou du projet ? Dans l'impertinence ? Ce serait un raté ou un hors-sujet qui révélerait l'impensé de nos réactions, qui interpellerait le groupe quant aux limites de la limite. Ce serait ce qui vaudrait zéro et vingt à la fois, selon.

Serait-ce encore un ailleurs du ressentir ? Serait-ce un état de transcendance qui se vivrait en classe, glissement du sensé au sensible, séduction dans l'avant-conscience ? Il est parfois dans l'évaluation des « moments », rares, qui génèrent le silence intégral, qui figent le

---

[573] D. Chateau, *La question de la question de l'art,* Saint-Denis, PUV, 1994, p. 73 et 109.
[574] Esthétique renvoie dans ces pages à la philosophie de l'art.
[575] Développé en ligne : https://gaillotdidartsplast.com/
[576] Comme le rappelle D. Chateau, *op. cit.,* p. 31-51.

groupe dans une tétanisation[577] euphorique du penser, comme en arrêt.

Deux anecdotes survenues en collège peuvent éclairer ceci. Je laisse au lecteur le soin d'imaginer sa propre réaction en pareille situation.

> 1 / En guise de réponse qu'il voulait provocatrice à un sujet dont l'incitation pourrait se résumer à *« Mouvement - lumière - son, pour quoi faire ? »,* un élève apporta à l'évaluation un camion-jouet Majorette dans la benne duquel un pétard était fixé avec un élastique. Chacun imagine tout ce qu'il y avait à dire quant à la recevabilité d'une œuvre en devenir (fallait-il approcher un briquet ?) mais il était possible d'aller plus loin si l'on imaginait la force sémantique de ce petit camion exposé dans un contexte institutionnel approprié... en regard du terrorisme international. Fallait-il s'en saisir[578], outrepassant alors le propos de l'élève ?
>
> 2 / Encouragé par la recherche de quelques autres, ce professeur stagiaire avait décidé d'expérimenter les situations les plus didactiquement aléatoires que l'on pourrait nommer « propositions laconiques ou minimales ». Ayant vaguement comme intention d'étudier avec ses élèves le rôle de la mise en scène et les modalités contemporaines du donner à voir, il décida d'impulser une pratique en se présentant face à ses élèves et en leur disant seulement : *« Bonjour ! » (aucune explication ; réagissez plastiquement à ma proposition : « bonjour »).* Une de ses élèves semblait en assez grande difficulté mais la règle était de ne pas intervenir dans les recherches. Lorsqu'arriva l'heure de présenter son travail, la jeune fille monta simplement sur la table et, se tournant vers son professeur, lui dit : « bonjour ».

C'est le rôle du professeur d'AP d'être réceptif aux disjonctions qui « troublent » et éduquent à l'art. Le danger est de glisser « professionnellement » du ressentir à l'enseigner (voire à l'incantation ou au prêche) et d'anéantir l'idiosyncrasie sous le commentaire ou l'explication.

On sait le débat esthétique, aujourd'hui encore, partagé entre la recherche d'une rationalité critériée (Rainer Rochlitz) et l'hypersubjectivisme néokantien d'un Genette pour qui compte avant tout le plaisir devant l'œuvre[579].

La question clé de l'apprentissage en AP porte sur ce qu'il est possible de dégager d'une situation de pratique. Dans le contexte actuel, les actes et productions des élèves tirent leur intérêt d'apparaître comme « candidats à l'interprétation »[580], que cette interprétation puisse être infinie ou non, « transfigurative », explicative ou simplement commentaire. Si pour Danto à qui ces mots renvoient « les interprétations *constituent* les œuvres d'art »[581], ne serait-on pas fondé à penser parallèlement que l'expérience interprétative (dont il faudrait préciser les limites) pourrait être ce qui « constituerait » l'événement scolaire, advenu et vécu, comme « leçon » ?

Pour autant qu'on puisse parler de leçon, la prudence, toutefois, s'impose. Si, pour reprendre la proposition de Genette, on ne peut empêcher qu'une « relation esthétique » s'installe en réponse à la production d'un élève, la visée didactique n'est pas de savoir si cet objet est reçu comme une œuvre d'art ni à quelle condition il pourrait l'être *(articité attentionnelle)*[582] ; l'objectif est seulement de créer un événement où cette « articité » (ce qui fait la nature d'un acte artistique) pourra être interrogée. Didactiquement, ce qui importe est moins l'œuvre de l'élève que le travail de réflexion construit à partir de ce qui vient d'être produit.

« L'artistique », pour revenir à ce néologisme, n'est donc pas l'art. C'est simplement ce

---

[577] Nous pensons au fameux « différend » de Lyotard, 1983, *op. cit*.

[578] Selon N. Goodman dans *Manière de faire des mondes*, (1977) éd. J. Chambon, Nîmes, 1992, p.90 : Quand un objet fonctionne-t-il comme œuvre d'art ?

[579] R. Rochlitz, *L'art sans compas. Redéfinitions de l'esthétique,* Paris, Le Cerf, 1992 (en particulier : « Dans le flou esthétique », p. 203-238).

[580] G. Dickie, *in* G. Genette, *Esthétique et Poétique,* Paris, Seuil, 1992, p. 22.

[581] A. Danto, *L'assujettissement philosophique de l'art*, Paris, Seuil, 1993, p. 33 et 69 (souligné par nous).

[582] Pour Genette, « "C'est beau" signifie : "J'aime ça" » (*La relation esthétique, op. cit.,* p. 105 ainsi que p. 267-275 quant à l' « articité »).

qui, dans une pratique (scolaire), interpelle suffisamment pour qu'on puisse s'interroger sur ce qui peut nourrir et construire la perception esthétique[583] d'une démarche ou d'une œuvre. L'artistique, c'est ce qui permet, en classe, l'apprentissage de ce questionnement-là.

S'agissant alors de la leçon, sans doute y a-t-il alors confirmation d'un savoir lié au comportement de création et qui se rapporte à la problématisation de l'intention ainsi qu'un savoir tiré des postures de la pratique, sans doute y a-t-il, à long terme, une compétence *exégétique* construite peu à peu sur le commentaire critique des démarches et des œuvres, un savoir-approcher *l'au-delà* des œuvres (ce que Roland Barthes nommait le sens *obtus*, sans signifiant)[584], mais il importe que ce savoir soit d'abord un *savoir-relativiser*.

Cette situation ne peut laisser indifférent le professeur d'AP et doit inciter à la prudence quant au dire : n'y a-t-il force plus sûre que le « poids du silence » dont est lesté tout l'œuvre de Beuys[585] ? Quelle responsabilité incomberait en effet au professeur d'AP dans sa désignation de l'événement qui « pourrait faire art » ! Serait-il devenu le petit commissaire de ce « non-lieu » où l'on s'attacherait à revivre *in vitro* des situations propices à la mise en actes de la « posture » dite « artistique » ? De telle sorte qu'ensuite, on puisse toucher du doigt l'indicible à propos duquel il y aurait à enseigner[586] ? Ainsi se referait, sur les bancs et paillasses de l'école, sous nos yeux, l'alchimie du plomb changé en or ?

Qu'on le veuille ou non, la situation du professeur d'AP reste directement dépendante de la fatalité aporétique de l'art[587] : plus il explique (assurément), plus il montre (parfois même), plus il s'expose à détruire.

Au niveau de la classe, il y a ce qui entre dans les critères et que l'on comptabilise, il y a ce qui n'y entre pas et qui est fabuleusement plus intéressant : c'est là que tout commence.

On sait que la saisie obsède, plus que tout autre sujet, les artistes contemporains qui s'efforcent de produire moult objets retors qui aspirent à rendre vaine l'entreprise du dire.

Ainsi, comment traiter de l'uniformisation, désormais exacerbée par l'accès indifférencié à n'importe quelle donnée de l'Internet ? Pour Barbara Formis, par exemple, si de plus en plus souvent l'art et la vie « sont deux instances distinctes mais intrinsèquement indissociables », ce qu'elle nomme « *indiscernabilité* », se référant au readymade, à Filliou, Kaprow et certains aspects de la gestuelle ordinaire dans la danse contemporaine, il nous revient, loin d'entériner la fatalité d'un nivellement où tout se vaudrait, où toute apparition sur les réseaux sociaux serait à prendre pour argent comptant, de s'interroger sur « la survivance d'un résidu » qui pourrait procurer l'étonnement comme le fait qu'un geste puisse être « à la fois ordinaire *et* intéressant[588] ».

Au regard de ceci, est-il alors possible d'éviter, ou du moins de réduire, le statut tout aussi aporétique d'une didactique des AP ?

Ne pas confondre le visible et le dicible sans pour autant faire du visible le lieu de l'ineffable... Si le philosophe veut fonder la singularité revendiquée par le sensible, l'impensable ou l'insaisissable, « alors il faut la dire, donc la placer dans un champ sémantique qui l'introduit à l'universalité. Mais, ce qu'il ne parvient pas à incorporer, c'est le

---

[583] Se reporter encore à Boudinet (2017) ainsi qu'à Morizot et Zhong Mengual (2018), *op. cit.*

[584] R. Barthes, *Essais critiques III. L'obvie et l'obtus*, Paris, Seuil, 1982.

[585] Au regard de la possibilité d'exposer son travail et surtout de l'expliquer, ainsi qu'en témoigne le débat tenu à propos de sa rétrospective au Centre G.-Pompidou (Paris, juin-octobre 1994), cf. catalogue, p. 9.

[586] Nous revenons encore à Félibien qui dès son premier Entretien (1666) insiste sur « ce je-ne-sais-quoi qui rend certaines personnes ou certains ouvrages plus agréables que d'autres qui sont néanmoins plus parfaits », cet indicible qu'il nous faut prendre en compte (J. Lichtenstein (dir. 1995), *La peinture*, Paris, Textes essentiels Larousse, p.68 et p. 219-221).

[587] Nous retrouvons ici la formule de T. W. Adorno dans sa *Théorie esthétique* (1970), p. 352.

[588] B. Formis, *Esthétique de l'ordinaire*, Paris, PUF, 2010, p. 8, 112, 243.

montrer, *le manifester* lui-même (...) Le sensible est dans un écart insuppressible avec le sensé »[589].

À nos yeux, une didactique des AP et *a fortiori* de « l'artistique » aurait à gagner à saisir la perche ici tendue : chercher issue dans une *didactique du manifester*[590].

En suivant encore Lyotard lorsqu'il place le commentaire d'art où tout peut être dit « parmi les œuvres d'art contemporaines » et affirme : « nous, commentateurs, n'avons pas à dire vrai au sujet des œuvres, mais *à faire œuvre à leur propos* »[591], ces divers ordres de création (pratiques d'élèves, œuvres d'artistes, essais esthétiques, discours de l'enseignant et propos d'élèves…) n'auraient alors qu'à cohabiter, le travail didactique, précisément, étant de faire exister une telle cohabitation.

Sans doute, dans un premier temps, est-il déraisonnable de croire que le seul manifester suffit à construire l'expérience, nul doute que le professeur aura à mettre en mots afin de dépasser la simple émotion fugitive pour une cristallisation plus durable, notamment en collège, c'est évident.

Mais, au-delà, se garder prudemment de trop vouloir « enseigner », en faisant le pari que les œuvres, par elles-mêmes, puissent *déplacer le regard.*

Une telle pratique de mise en écho des œuvres n'est pas la démission du pédagogue au profit de la seule « imprégnation atmosphérique », elle est au plein sens du terme le produit d'une stratégie didactique que conforte encore l'HDA. Paradoxe didactique supplémentaire qui, pour les AP, reviendrait à programmer un espace d'improvisation. Lorsque le cas est favorable, lorsque quelque résonance s'installe, quelque chose se met en place qui n'est jamais clos, des mots viennent aux lèvres dont l'enseignant n'avait pas idée et qui font « boule de neige »...

Le témoignage qui suit relate l'effort rare d'expérimenter et d'écrire ce qu'il peut en être au quotidien dans une classe de collège lorsque le cours prend appui sur une page de Melville ou un extrait du *Shoah* de Lanzmann :

> L'interprétation, un cours d'AP, doivent faire sentir cette déchirure que je qualifierais de lumineuse qui apporte une sorte de « tempête », c'est-à-dire appréciable que comme mesure et démesure d'une intelligence qui devient alors à elle-même pour elle-même sa propre interprétation. En effet, n'est-ce pas d'abord la déraison qui fixe l'arrêt sur une œuvre d'art ? Et l'interprétation ne devrait-elle pas d'abord rendre compte de cette déraison de la raison ?
>
> Observé, scruté, signifié, mon sujet se réduit à l'état d'objet, et cet objet m'échappe puisqu'il est pour d'autres. Ce texte est la contestation perpétuelle du regard que je porte sur lui, on peut dire que ce que je définis est la désobéissance à la définition. Il y a toujours un surplus ou un écart par rapport à ce que j'enseigne de lui. Cette démesure, cet excès, est la définition, le nom de ce que j'enseigne[592].

On observera que ce qui peut apparaître aussi bien comme provocation que comme retrait d'humilité a déjà inspiré certaines approches muséales comme celle de Rudy Fuchs, lorsque nommé au Stedelijk Museum d'Amsterdam. En 1994, ses « Couplets » proposaient des confrontations hybrides et flottantes d'œuvres en dialogue (ainsi de Lee Byars / Matisse ou de Merz / Segantini), restituant le rôle premier de l'approche (à faire...) au visiteur seul. De même pour Eric Troncy (exposition *Coollustre,* Avignon, 2003). Ainsi des multiples

---

[589] J.-F. Lyotard, *Discours, figure, op. cit.,* p. 41 (souligné par nous).

[590] B.-A. Gaillot, Ébauche d'une didactique du manifester, in *Critique et enseignement artistique* (colloque de 1995, Université de Paris 8) sous la direction de P. Bonafoux et D. Danétis, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 389-401.

[591] J.-F. Lyotard, Écrire sur l'art, *in* revue *Opus international,* n° 70-71, hiver 1979, p. 16.

[592] J.-P. Zarzov, *Points de suspension,* mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1993, p. 3, 4 et 13.

rencontres opérées par le commissaire J.-H. Martin et déjà citées en amont[593].

Qu'on n'en tire pas pour autant l'idée d'une didactique du manifester qui, sous couvert d'une belle étiquette, serait celle du renoncement au regard des innombrables laminages contemporains. Tout au contraire, il s'agit d'une didactique qui se doit d'éduquer à l'infinitude des métissages, à la multiplicité et à la circonstancialité des points de vue et qui parie sur la fécondité du choc des désaccords.

Didactique qui ne pourrait se penser, comme dirait Verlaine, que « parallèlement ». Ceci n'est pas sans faire écho, on le voit, aux questionnements répétés en direction de notre altérité menés depuis longtemps par J. Cohen lorsque, sans pour autant s'accommoder du « n'importe quoi » et de tous les nivellements, sans pour autant accepter les démarches les plus contradictoires dans l'indifférence la plus lasse, celui-ci plaide pour un « penser autre », un penser de la singularité qui s'affranchirait de la logique identitaire et par lequel l'altérité ne serait pas fatalement l'aliénation[594].

Didactique du « fluide » dont nous avons donné les bases de l'enjeu : trouver place pour un ratio artistique qui s'accommoderait de la singularité et de la non-reconductibilité des expériences. Comprendre et cultiver les différences, s'efforcer de faire advenir ce que Cohen appelait le « penser différentiel » :

> Comment ne point découvrir que les événements scientifiques et artistiques qui jalonnent notre contemporanéité ne cessent de solliciter et d'être sollicités par une altérité sans identité ni négativité ? (...) dissémination infinies qui rendent caduques toute réappropriation, compréhension et maîtrise fixe et stable du réel. Il conviendrait qu'un penser « altéritaire » et différentiel se substitue à une pensée de l'identité-négativité pour avoir quelque chance d'être au plus près de ce qui advient, et d'être apte à laisser venir le survenir de l'autre, de l'art[595]...

L'interaction entre pratique et culture artistiques doit être comprise à la lumière d'une pensée fluide circulant sans polarité privilégiée, c'est pourquoi dans cette perspective, selon nous, à terme, c'est-à-dire au lycée, une didactique de l'artistique ne peut être autre chose qu'un travail sur la manifestation, au sens de l'inventaire et de la présence.

Didactique qui serait envisagée comme système de manifestation dont les paramètres constitutifs aspireraient par leur réunion à faire sens. Spécificité d'une didactique des AP configurée comme espace de mise en regard ou de mise en *réseau* de « données » (de l'ordre du visible, et/ou de l'ordre du dicible) associant pratique et références au champ de l'art dont la simple juxtaposition[596] s'offrirait à être organisée par chacun des individus-lycéens dans un continuum de signification singulier, sorte d'appropriation cursive qui, sans se mettre nécessairement en mots, organiserait la perception en une configuration qui contribuerait à constituer l'expérience de chacun.

On se rapprocherait ainsi d'une hypothèse posée en amorce de ces pages, celle d'une didactique des AP pensée comme pratique plastique et pratique artistique.

Plus avant, on aperçoit combien il serait fondé de s'interroger sur le statut sémiotique d'une telle didactique qui pourrait alors être qualifiée, en référence à Algirdas Julien Greimas[597], de « *didactique de la cooccurrentialité* », tant son appréhension comme système

---

[593] Rencontres énumérées en NbP page 117. Antérieurement, se rapporter à l'extraordinaire *Atlas Mnémosyne* d'A. Warburg (1926), à *L'esprit des formes* d'E. Faure (1927), ou à *Formes et forces* de R. Huyghe (1971).

[594] Rappelons-nous encore Duchamp (1954) : « Pour moi, il y a autre chose que oui, non, et indifférent – c'est par exemple l'absence d'investigation de ce genre » (*Duchamp du signe, op. cit.,* p. 235).

[595] J. Cohen, Questions d'altérité..., in *Les arts plastiques à l'Université, op. cit.,* p. 17-41, notamment p. 32.

[596] J.-H. Martin (catalogue *Partages d'exotismes,* Lyon, 2000, p. 40) parle, lui, de « coexistence ».

[597] A. J. Greimas (dir. de), *Essais de sémiotique poétique,* Paris, Larousse, 1972, p. 14 (où l'auteur caractérise le discours poétique comme la cooccurrence sur le plan de la manifestation de deux discours parallèles, l'un phonémique, l'autre sémantique).

de signification pourrait probablement ouvrir les voies d'une nouvelle intelligibilité de nos pratiques.

Certes, le pari de cette « didactique-critique » est fragile car à trop flirter avec le fluide et l'indicible, le risque est grand de tomber dans la trappe de l'évanescence ou de l'insignifiance. Risque de faillir ainsi à notre mission d'enseignement.

Nous avons tenté d'éclaircir au fil de cet ouvrage quels sont les fruits attendus de nos dispositifs et comment s'opèrent les dynamiques d'acquisitions de nos élèves lors des situations de pratique que nous installons dans nos classes. S'il semble acquis que notre discipline comporte bien des *contenus* explicitement désignables (vocabulaire, habiletés techniques, artistes, dates, œuvres…), force est de constater en revanche qu'il en est autrement des fruits de la *rencontre face aux œuvres*, celles produites en classe ou celles issues du champ de l'art : toute perception sera toujours singulière. De ce fait, tout ce qui se découvre, se laisse approprier et – espérons parfois – s'apprend en AP ne peut relever de la seule linéarité usuelle "enseigner/apprendre". On comprendra aussi que ceci puisse donner lieu à débat, ainsi des inquiétudes magistralement exprimées en 2006 par G. Boudinet :

> Quel sujet veut-on former, ici par l'art ? S'agit-il de préparer un individu communiquant, branché partout, détendu, glissant dans la fluidité de réseaux, intégré au mieux à la société néolibérale ? S'agit-il de former un sujet-critique construisant le libre arbitre de ses réflexions dans ses incertitudes et ses rapports à la culture ? S'agit-il encore d'envisager un sujet à la fois communiquant et critique ?

Si l'auteur, commentant nos pages écrites dans les années 1970, reconnaît que « c'est bien la formation du sujet critique » qui est visée suivant un principe d'échanges « sur la base d'écarts et de différends créateurs, de vides à combler » articulés au « vécu unique d'une situation d'expression », il questionne aussi, légitimement, « l'échange au sein d'un réseau horizontal [risquant de] rencontrer la difficulté de sa défondation qui en menace toute possibilité de sens et, par conséquent, de critique ». L'auteur fait remarquer à juste titre que « cette configuration n'est guère à l'abri de se boucler sur son intériorité. En effet, le réseau ne semble pas pouvoir garantir à terme l'altérité et l'irrréconciliation-critique lorsqu'il reste pris dans son propre système, ne faisant alors que reproduire au sein de son territoire la fonction d'altérisation-permutation de présents individuels »[598].

Suite à cette remarque, Boudinet affirme dans son ouvrage qu'il importe de dépasser « l'autoréférence du groupe des élèves où se polarise la didactique-critique » en s'appuyant sur le point de vue de Georges Snyders[599] considérant quant à lui que la classe-réseau fondée sur les échanges entre élèves « met hors circuit toute voix qui étudierait avec les élèves ce qu'ils ne trouveront pas par eux-mêmes ». Toutefois, ceci est mal connaître les prescriptions cadrant l'enseignement des AP au secondaire qui, dès les années 1970, a été fondé sur la pratique « en relation avec la culture artistique ». Même si ce n'est pas toujours le cas sur le terrain, toute séquence d'AP est censée se dérouler avec en arrière-fond la présence des œuvres, celles déjà étudiées, celles qui pourront être injectées en séance quand l'enseignant le jugera opportun. L'hypothèse didactique du professeur d'AP étant de tirer parti des différends quels qu'ils soient (ceci a été présenté infra au chapitre HDA), on image mal que celui-ci puisse laisser ses élèves bavarder dans le vide si tel était le cas ! Si l'on peut penser que la « didactique du fluide » fait écho au modèle du rhizome développé par G. Deleuze et F. Guattari[600], cette allusion est moins recevable pour invoquer un vide ou un chaos que pour favoriser à nos yeux l'émergence d'un *autre*, d'une *prolifération* fractale inédite, d'une *contradiction*, d'un *ailleurs*, toujours recommencés et qui ébranleront demain encore nos

[598] G. Boudinet, *Art, éducation, postmodernité*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 252-254.
[599] G. Snyders, *De la culture, des chefs-d'œuvre, et des hommes, à l'école*, Vigneux, Editions Matrice 2002, p. 42.
[600] Boudinet, 2006, p.259-264. L'auteur cite Deleuze et Guattari aux éditions de Minuit dans *Mille Plateaux. Capitalisme et schizophrénie*, 1980, p. 385 et 393, ainsi que dans *Qu'est-ce que la Philosophie ?,*1991, p. 186, 205, 393.

certitudes. Faire vivre cela à nos élèves est, même modestement, les inviter à sortir de toute pensée binaire, les inviter à tenter leurs premiers pas vers un mode d'approche mieux dialectisé.

Certes, ceci concerne davantage la réflexion au lycée que les découvertes au collège qui gagnent à être nommées et réactivées par la verbalisation. Mais de nombreux enseignants ont d'ores et déjà démontré que peuvent s'éprouver très tôt à l'école d'ambitieuses questions (en l'occurrence sur soi-même, sur autrui, sur le monde, sur l'art).

Aller dans cette direction, c'est chercher à se rendre disponible à l'instant. C'est en ce sens que, selon nous, être professeur « d'art » implique en toute cohérence de manifester une pratique « artistique » de l'art d'enseigner : « Mon art serait de vivre », disait encore Duchamp à P. Cabanne.

Entendre la didactique comme *praxis* (comme du « penser » en acte), c'est s'engager en ce sens. En référence à la thèse altéritaire développée par Cohen, ce que le professeur d'AP doit développer chez ses élèves en regard d'autrui, c'est l'idée d'une altérité critique qui, par ses dissonances, éduque le regardeur et préserve ainsi du consensus mou ou des linéarités réductrices que fustige de son côté Jimenez. Là où le culturel « s'impose au détriment de l'esthétique, tout doit être lisse, dépourvu d'équivoques et d'ambiguïtés. Les ruptures sont occultées, les conflits masqués »[601].

Envisager de penser l'enseignement des AP sous l'angle de l'altérité et comme lieu d'un ailleurs de la pensée, ce serait effectivement, dans un suspens du didactique, dans une mise en arrêt du stratégique, accepter l'abandon de la pensée normée au profit du « penser » et du « voir », d'un penser et d'un voir à improviser *dans l'instant et dans l'avancée de cet instant.*

Ainsi la didactique des AP ne pourrait-elle totalement s'écrire ou du moins se clore puisque ce serait la soumettre aux règles de la pensée déjà là ; elle ne pourrait que se vivre, que prendre effet et s'évanouir immédiatement[602], par rapport à l'œuvre de l'autre, dans l'œuvre de l'autre, dans l'autre de l'œuvre, dans l'autre comme œuvre, enfin (qu'on nous autorise ce sourire), en toute logique, que ça nous plaise ou non, dans l'autre de nous-mêmes, enseignants.

* * * * *

Peut-on conclure ?

Au fil de ces pages, nous avons vu qu'il n'existe pas d'enseignement sans définition de ses objectifs, sans clarification de ses contenus, sans énoncé ni contrôle ni des acquisitions visées, sans méthodes spécifiques. En cela, les AP sont une discipline comme les autres.

Toutefois, alors que se sont établies ici et là, dans toutes les matières, de nouvelles configurations didactiques référées à l'APC, il s'agissait aussi pour nous de rechercher s'il était possible de penser nos pratiques d'enseignement sans pour autant les installer dans la

[601] *La critique. Crise ou consensus culturel, op. cit.,* p. 34-42.
[602] Ce qui peut être mis en parallèle avec l'évaluation des compétences, dont il importe d'intégrer les conditions caractéristiques : l'*approche située* et la *compétence énactée* (P. Jonnaert, 2007, 2011), revoir partie 3.

clôture d'un périmètre descriptif ou prescriptif, persuadés que la référence aux données de l'artistique pouvait sous-tendre un penser altéritaire et que cette position-là, seulement, pouvait autoriser à en dire. Tel était notre propos.

Etait-ce nécessaire ? Douter de l'opportunité de ce dire, ce serait douter des AP. En pareil cas, sans doute pourrait-on, sans craindre obligatoirement que la société ne retombe « dans la bauge de l'immédiat, c'est-à-dire dans la vie sans mémoire des hyménoptères et des gastéropodes »[603], rapporter aux AP la réflexion de Sartre concluant sur l'art d'écrire :

> « Bien sûr, tout cela n'est pas si important : le monde peut fort bien se passer de la littérature. Mais il peut se passer de l'homme encore mieux. »

Il fut de bon ton, aux derniers jours d'un XX^e^ siècle fustigateur d'artistes sans art, après avoir révélé les « jeux » économiques et sociaux de la scène artistique[604], de gloser sur la fin des utopies et sur l'agonie certaine de l'art contemporain. De même, d'aucuns se demandèrent à quoi jouent les professeurs d'AP...

Pourtant, si l'on accepte de voir les choses sous un angle différent, ni l'art ni l'enseignement des AP ne sont en « crise ». Simplement, des relations nouvelles se sont établies qui ouvrent autrement la porte de ce nouveau siècle. S'agissant de la scène artistique (si l'on écarte certains excès de la marchandisation mondialisée de l'art), une esthétique de l'ordinaire et du temps-à-vivre s'est largement répandue, mettant en lumière deux paramètres qui intéressent au premier chef le professeur d'AP : la notion de *dispositif* et la notion d'*événement*. Pour certains comme Bourriaud[605], l'œuvre contemporaine n'est plus à considérer comme un monument ni comme un espace à parcourir : « elle se présente désormais comme une durée à éprouver, comme une ouverture vers une discussion illimitée, un temps dialogique ». Dans cette optique, *l'œuvre n'est plus un objet mais un dispositif générateur d'événements*, « un espace ouvert à la présence d'autrui » : le vrai matériau, c'est autrui, dit Troncy[606]. « L'art est un état de rencontre », écrit encore Bourriaud en 1998, l'œuvre, un espace pour l'élaboration collective du sens[607].

Revenant sur les deux termes, « dispositif » et « événement », ce qui inspire valablement les configurations didactiques en AP, n'est-ce pas aussi la volonté de construire des situations de pratique propres à générer des événements visuels et relationnels susceptibles de construire l'expérience des élèves sur le mode de l'intersubjectivité ? « Enseigner est ma plus grande œuvre d'art », avait confié Beuys en 1969. Mettre les deux situations en parallèle n'est en aucune manière vouloir dire que l'art est partout. Seulement, qu'on ne peut plus aujourd'hui, d'un côté comme de l'autre, se contenter de fabriquer, de contempler et de commenter des objets.

Ce renouveau de questionnement quant au *sens* montre indubitablement que la dimension artistique qui engage l'expérience esthétique[608] au cœur du didactique ne peut s'opérer sans qu'il soit question de nos racines. La notion d'événement engage naturellement notre relation aux œuvres associées aux pratiques, elle correspond tout particulièrement aux dispositifs inventés pour l'HDA dans le système français, HDA que nous espérons voir ancrée

---

[603] J.-P. Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?,* Paris, Gallimard, 1948, p. 356-357.
[604] N. Heinich, *Le triple jeu de l'art contemporain*, Paris, Éd. de Minuit, 1998.
[605] N. Bourriaud, L'esthétique relationnelle, in revue *Documents*, n° 8, 1996, p. 40-47, texte repris aux Presses du Réel en 1998, p. 15.sq.
[606] E. Troncy, Rirkrit Tiravanija l'idiot de village, in *Art Press,* n° 220, janvier 1997, p. 27-31.
[607] Bourriaud (*ibid*. p.18-24). Citons encore Pierre Huyghe, après Bregenz 2002 et Kassel 2012, quant à sa démarche : « *Il s'agit d'exposer quelqu'un à quelque chose, plutôt que quelque chose à quelqu'un ».* Présentation en ligne de son exposition au Centre Pompidou, Paris, septembre 2013- janvier 2014.
[608] Rappelons à cet égard J.-M. Schaeffer, *L'expérience esthétique* (2015), ainsi que B. Morizot et E. Zhong Mengual, *Esthétique de la rencontre, l'énigme de l'art contemporain* (2018), déjà cités en partie III.

durablement (malgré d'évidentes réticences) tant elle est vitale pour nos élèves à tous niveaux : c'est par une approche « critique », c'est-à-dire polémique du fait artistique, que l'approche des œuvres se révèle formatrice en ce qu'elle ne peut manquer d'interpeller tous les aspects sociétaux dont elles sont, d'une façon ou d'une autre, le reflet.

L'étude des œuvres doit trouver sa place dans le paradoxe qui consiste à donner le plaisir d'avoir accès aux œuvres majeures du patrimoine culturel local et mondial sans que cela tourne au hit-parade des célébrités et, en même temps, faire en sorte que la rencontre de ces œuvres sélectionnées puisse, de leurs confrontations, du heurt de leurs différences, révéler les disparités culturelles et les pesanteurs idéologiques qui s'y exercent. L'HDA a cette ambition : s'appuyer sur l'expérience de la pratique artistique, s'enrichir éventuellement d'apports croisés pluridisciplinaires afin de révéler un passé perdu tout en sachant qu'on n'en saisira jamais la vérité, afin de connaître où plongent nos racines, tant pour renouer avec ceux qui nous ont « construits » que pour identifier et savoir affronter ceux qui, de tout temps, ont tenté d'entraver les envols de l'esprit et l'espoir de tout humain de vive libre. Dans un monde désormais indifférencié mais archipellisé de multiples hybridations, selon des mots souvent cités[609] (conduisant à une apparente globalisation culturelle, celui de l'instant présent, celui de l'immédiateté d'accès aux réseaux sociaux ainsi qu'aux images banalisées et uniformisées du monde sans jamais la moindre pensée pour les mettre en regard[610]), l'enjeu vis-à-vis de nos élèves – notamment les plus défavorisés – est, par l'expérience esthétique et l'étude des œuvres, de les aider à trouver où prendre appui pour imaginer et construire demain.

Pour que les AP conservent du sens et donc un avenir[611], ce ne peut être qu'en remettant sans cesse en débat la finalité des enseignements artistiques. Ainsi, pour l'heure, à bien y regarder, l'enjeu actuel pour notre discipline, tout particulièrement au temps des échanges mondialisés et contrairement aux courants dominants, ne peut être qu'un enjeu de culture, voire un enjeu civilisationnel.

Pourquoi aurait-on peur d'aborder les questions de culture et de civilisation ? L'enseignement des arts plastiques en France a toujours été fondé sur « *la place centrale de la pratique* » et sans doute n'est-il pas approprié de remettre cela en question. Pourtant, nous sommes certains à penser – tout en restant largement minoritaires dans la communauté des professeurs d'AP français, je le crains – que l'enjeu de cet enseignement est plus que jamais aujourd'hui un enjeu culturel, rappelons d'ailleurs ce texte en appui :

> *- « Les pratiques culturelles sont présentes dans les attentes d'un nombre croissant de citoyens, encouragées et soutenues par les politiques publiques, appréciées dans de nombreux milieux sociaux et professionnels.*
>
> *- Plus fondamentalement, les acquis de la culture n'ont pas de prix dans un monde tenté par les replis identitaires, où une certaine affirmation de l'altérité peut être aussi une arme d'exclusion de l'autre et non une reconnaissance de la diversité et de la singularité dans l'universalité de valeurs communes.*
>
> *- En art et en culture, il s'agit bien souvent de se déprendre des stéréotypes ou d'accepter de faire un pas de côté pour sortir du sens commun ; d'aller au-delà de ce que l'on connaît (en quoi on se reconnaît) pour s'ouvrir à l'inconnu, à l'autrement et se grandir de cette expérience. Il faut irréductiblement accepter d'en débattre et cultiver la qualité de ce débat en l'étayant, en*

---

[609] N. Bourriaud, *op. cit.,* 2009. Mais on peut aussi tirer bénéfice de l'étude sociologique de J. Fourquet, *L'archipel français*, Paris, Seuil, 2019.

[610] Nous avons déjà cité les expositions de J.-H. Martin : *Art & pub, Les magiciens de la terre, Partage d'exotismes, Carambolages,* notamment.

[611] Se reporter à mon « post-scriptum », *Les arts plastiques ont-ils un avenir* (2020-2025) en ligne : https://gaillotdidartsplast.com

créant les conditions de sa réalisation ; ce faisant cultiver les principes du vivre ensemble et pratiquer les valeurs de la République.

- L'enseignement des arts plastiques :

• donne aux élèves les connaissances culturelles nécessaires à la compréhension des processus artistiques et des faits visuels dans leur singularité, leurs évolutions, quels que soient les lieux et les époques ;

• leur permet d'enrichir leurs conceptions de la création artistique en les ouvrant à la pluralité de ses expressions, de ses périodes et de ses lieux, en travaillant irréductiblement à recevoir l'altérité. »[612]

Comme il est prescrit depuis 1977, une didactique des AP ne peut se limiter à des objectifs plasticiens, aussi légitimes et indispensables soient-ils, elle doit conduire nos élèves à la conscience de leur être au monde, elle doit les conduire à se penser ici et maintenant. L'expérience esthétique diffère de l'expérience ordinaire en ce qu'elle appelle à *penser autrement*, elle est « affaire de "sens" parce qu'elle mêle sensorialité et quête de signifiance[613] », le pari est que les temps croisés d'HDA puissent exacerber ces ressentis-là. Boudinet, met en avant lui aussi les confrontations dont il est judicieux de partir afin d'instaurer une situation didactique féconde. Alors qu'auparavant l'œuvre pouvait s'imposer d'elle-même, il n'en est plus de même à l'heure de la banalisation voire de la marchandisation des effets. « De nos jours, seule l'actualisation d'un différend en situation éducative semble pouvoir garantir la découverte tant de l'altérité que véhiculent les œuvres que de l'écart temporel que celles-ci inscrivent au regard des synthèses verbales qui cherchent à s'en emparer »[614]. Par la parole, comparer, partager les stupeurs, s'ouvrir aux récits, c'est ce qu'autorisent les enseignements artistiques, permettant ainsi d'aller de l'histoire des arts à l'Histoire tout court et, de la sorte, contribuer à ce que nos élèves puissent mieux se situer.

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

Il est de la responsabilité des enseignants d'enrayer la fugacité médiatique, de susciter les questions, de rétablir les liens. L'enjeu des enseignements artistiques, au-delà de la transversalité des arts, est bien celui de la mise en regard des civilisations[615]. Si nos collègues des autres disciplines, demain, par malheur, ne souhaitaient plus s'associer à cette opération, nous devrions continuer seuls en gardant, autant que faire se pourra, cette même inflexion transdisciplinaire.

---

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

[613] M. Massin, *op. cit.,* 2013, p. 48, 92, 117, 141.

[614] G. Boudinet, *op. cit*, 2011, p. 25-28 ainsi que *op. cit*., 2017, p. 35.

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

Tel est assurément (selon moi) l'enjeu essentiel – culturel – qui s'impose désormais aux enseignements artistiques, au-delà de leur pratique. Un enjeu fondamental qui implique justement le renversement (l'inversion) de leur hiérarchie : *l'urgence culturelle est devenue prioritaire relativement à la pratique*, et ne pas vouloir s'en apercevoir risque à brève échéance de devenir une erreur fatale, le maintien des AP à l'intérieur du système scolaire secondaire sera, un jour ou l'autre, lié à cette seule condition.

Pourtant, si l'ambition est immense, la route est encore longue et incertaine. Malgré les progrès accomplis en trente ans, certains observateurs extérieurs[616]. présentent toujours les AP comme « une discipline jeune et "mineure" au sein du système éducatif français, qui hésite sur sa place au sein de l'institution comme sur ses spécificités didactiques » et qui se caractérise « par la recherche de finalités, avant même la définition d'objets de savoirs, ces finalités se formul[ant] de manière peu claire dans le syntagme "l'artistique" ». S'ils admettent que l'artistique entend effectivement « rapporter cette pratique à des références culturelles, en montrant la complémentarité entre des savoirs, des valeurs et des œuvres », ils déplorent un décalage important entre les textes et le terrain où « en AP, il apparaît que les élèves perçoivent principalement les activités, tandis que les enseignants se centrent beaucoup sur les finalités, aux dépens des savoirs, ce qui apparente l'enseignement des AP à un "éduquer à" ».

Ceci doit nous interpeller, nous pousser à redéfinir et conforter nos priorités. Nous forcer à dire et à agir en se montrant enseignants.

Pour réussir une réelle ambition bipolaire, deux nécessités majeures s'imposent :

1) *Que l'approche des AP par les compétences ne soit pas un habillage superficiel qui camoufle un déficit chronique d'apprentissage*. Si la référence aux compétences semble désormais acquise, nous ne pouvons pas rester indifférents face à la chute continue des élèves français dans les classements PISA, même s'ils peuvent être critiqués. Ni indifférents au fait que toute tentative d'assurer d'abord la maîtrise au primaire du « lire-écrire-compter » suscite immédiatement colère et rejet des principaux syndicats d'enseignants. Certes, aujourd'hui, nul besoin de « compétence », diraient certains : *Google* et *Wikipédia* se substituent à la mémoire et à l'obligation d'apprendre, la calculette calcule pour nous et des avatars tels que *ChatGPT* – inventés par ceux qui ont appris à lire-écrire-compter – sont d'ores et déjà programmés pour très-bien-penser et s'exprimer à notre place !

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

2) *Que l'approche des AP assume une réelle ambition culturelle.* Pour les disciplines artistiques, cela signifie tout autant être tournées vers l'avenir qu'être engagées à transmettre

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

par les œuvres une mémoire[617], un patrimoine et les valeurs culturelles qui nous ont nourris, ainsi, à juste titre, les récents programmes pour le collège français[618] citent-ils parmi les quatre familles de compétences travaillées, celle de « se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques [et d']être sensible aux questions de l'art » : non seulement connaître, reconnaître, analyser, mais aussi « interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur, prendre part au débat suscité par le fait artistique ». Fondamentale est la dimension culturelle.

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

Tel est le potentiel « critique », ontologiquement inscrit dans l'ADN de "notre" didactique, qui fut, en 1992, à l'origine de l'hypothèse[619] qui a conduit à la première rédaction de ces pages.

Comme les autres disciplines nous avons l'obligation de contrôler les acquis, mais à l'aune de notre spécificité artistique. Car n'est-ce pas aussi la condition du professeur d'AP que d'être confronté en permanence au vide de l'incertitude ? Peut-on enseigner les AP autrement que travaillé aussi par le vertige introduit par l'« artistique » ? N'est-ce pas cette fascination pour le vertige qui nous a conduits – nous, professeurs d'AP – là où nous sommes ? Vaste et passionnant programme.

Alors, si nous tirons notre spécificité de quelques taches d'ombre, réjouissons-nous que les arts, plastiques ou visuels, en articulation aux autres disciplines, puissent continuer à faire brèche au beau milieu de l'édifice scolaire et que puissent encore s'apercevoir, sans qu'il soit possible de les totalement domestiquer, quelques nuages... de « merveilleux nuages »[620].

Aix-en-Provence, revu et augmenté, 2025

---

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

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

[619] B.-A. Gaillot, « De la didactique comme pratique plastique et pratique artistique, plaidoyer pour l'avènement d'une didactique des arts plastiques », *in* D. Chateau et J.-C. Le Gouic (dir.), *Les arts plastiques à l'université, actes du colloque de 1992,* Aix-en-Provence, P.U.P., 1993, p. 185-189.

[620] C. Baudelaire, L'étranger, *Œuvres complètes, Le Spleen de Paris* (1869), Paris, Gallimard, Pléiade, 1961, p. 231.

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

RÉFÉRENCES

Adorno T. W. ([1970] 1974), *Théorie esthétique,* Paris, Klincksieck.

Alain (1948), *Propos sur l'éducation,* Paris, PUF.

Anzieu D. (dir. 1974), *Psychanalyse du génie créateur,* Paris, Dunod.

Anzieu D. et Martin J.-Y. (1968), *La dynamique des groupes restreints,* Paris, PUF.

Arasse D. (1992), *Le détail,* Paris, Flammarion.

Architecture non standard, catalogue d'exposition 2003, Paris, Editions du Centre Pompidou.

Ardenne P. (1997), *Art, l'âge contemporain,* Paris, Éditions du Regard.

Ardenne P. (2002), *un art contextuel*, Paris, Flammarion.

Arendt H. (1972), *La crise de la culture*, Paris, Folio Gallimard.

Astolfi J.-P. (1992), *L'école pour apprendre,* Paris, ESF.

Austin J.-L. (1970), *Quand dire, c'est faire,* Paris, Seuil.

Avanzini G. (1975), *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire,* Toulouse, E. Privat.

Avanzini G. (1987), *Introduction aux sciences de l'éducation,* Toulouse, E. Privat.

Avanzini G. (dir. 1975), *La pédagogie au XX^e^ siècle,* Toulouse, E. Privat.

Baqué D. (2004), *Pour un nouvel art politique, de l'art contemporain au documentaire*, Paris, Flammarion.

Baqué D. (2009), *L'effroi du présent, figurer la violence*, Paris, Flammarion.

Baqué P. (2011), *40 ans de combat pour les arts et la culture à l'École 1967-2007*, Paris, L'Harmattan.

Bared R. (2021), *L'art et le nombre*, Paris, Hazan.

Barthes R. (1980), *La chambre claire : Note sur la photographie*, Paris, Seuil.

Barthes R. (1982), *Essais critiques III. L'obvie et l'obtus*, Paris, Seuil.

Baudelaire C. ([1869] 1961), *Œuvres complètes, Le Spleen de Paris*, Paris, Gallimard.

Baudelaire C. (1971), *Écrits sur l'art,* Paris, Gallimard.

Baulieu D. (dir. 1991), *L'enfant vers l'art,* Paris, Éd. Autrement, n° 139.

Baxandall M. ([1985] 1991), *Formes de l'intention*, Nîmes, J. Chambon.

Beaudot A. (1969), *La créativité à l'école,* Paris, PUF.

Belot G. (1911), *Enseignement du dessin dans les lycées et collèges de garçons et de jeunes filles, Instructions de l'enseignement secondaire*, Paris, Delagrave.

Benjamin W. ([1931] 2012), *Petite histoire de la photographie*, trad. Lionel Duvoy, Paris, Allia.

Benjamin W. ([1935-36] 2003), *L'œuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique*, trad. Lionel Duvoy, Paris, Allia.

Benjamin W. (1971), *Essais II, Poésie et révolution,* Paris, Denoël.

Bensoussan G. (2017), *Une France soumise*, Paris, Albin Michel.

Bensoussan G. (dir. 2002), *Les Territoires perdus de la République - antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*, Paris, Editions Mille et une nuits.

Berlyne D.-E. (1966), Les mesures de la préférence esthétique, *Sciences de l'art,* n° 3.

Bernard Y. (1973), *Psychosociologie du goût en matière de peinture,* Paris, Éd. du CNRS.

Berthet D. (2022), *L'art change-t-il la vie ?* Aix-en-Provence, PUP.

Birzéa C. (1979), *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques,* Paris, PUF.

Blaya C. (2010), *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck.

Blaya C. (2014), *Les ados dans le cyberspace*, Bruxelles, De Boeck.

Bloom B. S. (1968), *Taxonomie des objectifs pédagogiques, 1,* Montréal, Éducation nouvelle.

Bonafoux P. et Danétis D. (dir. 1977), *Critique et enseignement artistique : des discours aux pratiques*, Paris, L'Harmattan.

Bonniol J.-J. (1981), *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires,* thèse d'État, Université de Bordeaux.

Boudinet G. (2006), *Art, éducation, postmodernité. Les valeurs éducatives de l'art à l'époque actuelle*, Paris, L'Harmattan.

Boudinet G. (2017), *Expérience esthétique et savoirs artistiques*, Paris, L'Harmattan.

Boudinet G. (2024), *La photographie en sept erreurs*, Villieu St-Josse, HDiffussion.

Boudinet G. (dir. 2011), *Enseigner l'Histoire des arts : enjeux et perspectives (1), la question de l'histoire*, Paris, L'Harmattan.

Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1970), *La reproduction,* Paris, Minuit.

Bourdieu P. (dir. 2007), *Un art moyen Essai sur les usages sociaux de la photographie*, Paris, Les Editions de Minuit.

Bourriaud N. (1998), *L'esthétique relationnelle,* Dijon, Les Presses du Réel.

Bourriaud N. (2009), *Radicant. Pour une esthétique de la globalisation*, Paris, Denoël.

Bourriaud N. (2021), *Inclusions. Esthétique du capitalocène*, Paris, PUF.

Boutinet J.-P. (1990), *Anthropologie du projet,* Paris, PUF.

Brion-Guerry L. (1973), *L'année 1913, les formes esthétiques de l'œuvre d'art à la veille de la première guerre mondiale, manifestes et témoignages* (CNRS), Paris, Klincksieck.

Brondeau Four M.-J. (dir. 1997), *Connaissances en AP. Bilan du premier cycle*, Paris, INRP.

Brondeau-Four M.-J. et Colboc-Terville M. (pdf, 2018), *Du dessin aux Arts Plastiques, repères historiques et évolution jusqu'en 2000*, par le lien : Académie de Paris - du dessin aux arts pla (ac-paris.fr)

Bru M. et Not L. (1987), *Où va la pédagogie de projet ?,* Toulouse, Éd. Universitaires du Sud.

Bruner J.-S. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire,* Paris, PUF.

Buignet C., Favier A. et Nosela C. (dir. 2021)*, Variabilité, mutations, instabilité des créations contemporaines*, Aix-en-Provence, PUP.

Buren D., (1998), *Au sujet de…Entretien avec Jérôme Sans*. Paris, Flammarion.

Cardinet J. (1982), *Compétences, capacités, indicateurs : Quels statuts scientifiques ?* Neuchâtel, IRDP.

Cardinet J. (1982), *Le découpage des objectifs pédagogiques,* Neuchâtel, IRDP.

Cattell R. B. (1966), *Handbook of Multivariate Experimental Psychology,* Chicago, Rand McNally.

Chaar N. (2016), *Chroniques scolaires (1), L'école et la violence*, en ligne, vérifié 2020 : https://www.nonfiction.fr/article-8301-chroniques_scolaires__1__lecole_et_la_violence.htm.

Chabanne J.-C., Parayre M., Villalorgo E. (éd. 2012), *La rencontre avec l'œuvre. Eprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, *actes des journées d'études JEPAC à Perpignan – Montpellier 2.* Paris, L'Harmattan.

Chanteux M. (dir. 1990), *Situations d'enseignement en AP en classe de 3e*, Paris, INRP.

Charlot B. et Emin J.-C. (1997), *Violences à l'école, état des lieux,* Paris, Armand Colin.

Chateau D. (1994), *La question de la question de l'art,* Saint-Denis, PUV.

Chateau D. (1997), *Le bouclier d'Achille. Théorie de l'iconicité*, Paris, L'Harmattan.

Chateau D. (1999), *Arts plastiques, archéologie d'une notion,* Nîmes, J. Chambon.

Chateau D. (2022), *L'art autrement qu'art*, Paris, PUF.

Chateau D. (dir. 1995), *A propos de la critique*, Paris, L'Harmattan.

Chateau D. et Soulages F. (dir., 2020), *Les frontières en arts et en sciences.* Paris, L'Harmattan.

Chervel A. (1998), *La culture scolaire*, Paris, Belin.

Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique,* Grenoble, La Pensée sauvage.

Chomsky N. (1969), *La linguistique cartésienne*, Paris, Seuil.

Chomsky N. (1969), *Structures syntaxiques,* Paris, Seuil.

Clair J. (2011), *L'hiver de la culture*. Paris, Flammarion.

Claparède E. (1946), *L'éducation fonctionnelle,* Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.

Claparède E. (1953), *L'école sur mesure,* Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.

Clot Y., Faïta D., Fernandez G., Scheller L. (2000), Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Pistes*, vol. 2, n° 1.

Cohen J. (1993), Création, recherches, enseignements en AP : questions d'altérité, in *Les arts plastiques à l'université,* Aix, PUP.

Coménius J. A. ([1632 trad. fr.1657] 1992), *La Grande Didactique,* Paris, Klincksieck.

Cometti J.-P. (2012), *Art et facteurs d'art. Ontologies friables*, Rennes, PUR.

Conesa P. (2020), *Avec Dieu, on ne discute pas ! - Les radicalismes religieux : désarmer le débat*, Paris, Robert Laffont.

Conte R. et Le Gouic J.-C. (1996), *Le mode mineur de la création*, Lyon, Aléas Ed.

Couchot E. (1994), Le même et l'autre, *Les technimages, Revue d'esthétique,* n° 25, Paris.

Couchot E. (1999), *La technologie dans l'art,* Nîmes, J. Chambon.

Couchot E. et Hillaire N. (2003), *L'art numérique. Comment la technologie vient du monde de l'art*, Paris, Flammarion.

Cousinet R. (1945), *Une méthode de travail libre par groupes,* Paris, Cerf.

Crahay M. (2006), Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue française de pédagogie*, n°154.

Cueff A. (1992), *Le lieu de l'œuvre,* Berne, Kunsthalle.

D'Hainaut L. (1977), *Des fins aux objectifs de l'éducation,* Bruxelles, Labor.

Damisch H. (1984), *Fenêtre jaune cadmium,* Paris, Seuil.

Danétis D. (2012), *Parler / créer ? Pensée critique et création artistique,* Paris, L'Harmattan.

Danto A. ([1981] 1989), *La Transfiguration du banal*, Paris, Seuil.

Danto A. ([1993] 1986), *L'Assujettissement philosophique de l'art*, Paris, Seuil.

Davila T. (2010), *De l'inframince, brève histoire de l'imperceptible*, Paris, Ed. du Regard.

De Corte E. (dir. [1979] 1990), *Les fondements de l'action didactique,* Bruxelles, De Boeck.

De Duve T. (1987), *Résonances du readymade,* Nîmes, J. Chambon.

De Duve T. (1989), *Au nom de l'art,* Paris, Minuit.

De Ketele J.-M. (dir. 1986), *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?,* Bruxelles, De Boeck.

De Ketele J.-M. et Roegiers X. (1991), *Méthodologie du recueil d'informations,* Bruxelles, De Boeck.

De Mèredieu F. (1994), *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne,* Paris, Bordas.

De Peretti R. (1980), *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative,* Paris, INRP.

De Piles R. ([1708] 1989), *Cours de peinture par principes,* Paris, Gallimard/Tel.

Debarbieux E. (1990), *La violence dans la classe. Expériences et pratiques dans les classes difficiles*, Paris, ESF.

Debarbieux E. (1996), *La violence en milieu scolaire. 1- état des lieux,* Paris, ESF.

Debarbieux E. (1998), *La violence en milieu scolaire. 2 – le désordre des choses,* Paris, ESF.

Debarbieux E. (2006), *Violence à l'école, un défi mondial ?,* Paris, Armand Colin.

Debarbieux E. et Blaya C. (2001), *La violence en milieu scolaire. 3 - dix approches en Europe,* Paris, ESF.

Debarbieux E., Anton N. (et al.) (2012), *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*, rapport au Comité scientifique de la Direction générale de l'enseignement scolaire, Paris, MEN-DGESCO, observatoire international de la violence à l'école.

Debray R. (2002), *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, *rapport au ministre de l'éducation nationale*, Paris, Odile Jacob.

Debray R. et Leschi D. (2016), *La laïcité au quotidien*, Paris, Gallimard.

Defrance B. (1992), *La violence à l'école,* Paris, Syros.

Deleuze G. et Guattari F. (1980), *Mille plateaux*, Paris, Les éditions de Minuit.

Develay M. (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement,* Paris, ESF.

Develay M. (1995), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines,* Paris, ESF.

Dewey J. (1947), *L'école et l'enfant,* Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.

Dewey, J., Cometti, J. P., Shusterman, R. Buettner, S. (2005). *L'art comme expérience*, Paris, Gallimard.

Didi Huberman G. (1990), *Devant l'image,* Paris, Les éditions de Minuit.

Didi-Huberman G. (2000), *Devant le temps*, Paris, Les éditions de Minuit.

Didi-Huberman G. (2013), *L'album de l'art à l'époque du "Musée imaginaire"*, Paris, Hazan.

Dominicé P. (1979), *La formation, enjeu de l'évaluation,* Berne, P. Lang.

Duborgel B. (1983), *Imaginaire et pédagogie,* Paris, Le Sourire qui mord.

Dubuffet J. (1973), *L'homme du commun à l'ouvrage,* Paris, Gallimard.

Duchamp M. (1975), *Duchamp, du signe*, Paris, Flammarion.

Dufour H. (2023), *L'Art face à l'IA – Vers un imaginaire augmenté*, Roubaix, FYP éditions.

Dufrenne M. (1953), *Phénoménologie de l'expérience esthétique,* Paris, PUF.

Dufrenne M. (1959), *La notion d'a priori,* Paris, PUF.

Dufrenne M. (1963), *Le poétique,* Paris, PUF.

Dufrenne M. (1984), Tant d'images..., dans *Revue d'esthétique,* n° 7, Toulouse, Privat.

Durkheim E. ([1922] 1992), *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.

Eco U. ([1962] 1965), *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil.

Eisner E.-W. (1969), Instructional and expressive educational objectives : Their formulation and use in curriculum, dans W. J. Popham (dir.), *Instructional Objectives,* Chicago, McNally & Co.

Eisner E.-W. (1998), Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement ?, *Art Education, 51*, p. 7-15.

Ellul J. (1980), *L'empire du non-sens,* Paris, PUF.

Ettayebi, M., R.Opertti, P. Jonnaert (2009), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs,* Paris, L'Harmattan.

Fabre S. (2015), Didactique des arts plastiques : la question de la matrice, *revue Recherches en didactiques*, n° 19.

Faure E., *L'esprit des formes* ([1927-1933] 1964), Paris, J.-J. Pauvert.

Fechner G. T. (1876), *Vorschule der Aesthetik,* Liepzig, Breitkopf & Härtel.

Félibien A. ([1666] 1987), *Entretiens sur les vies et les ouvrages des plus excellents peintres anciens et modernes,* 1er et 2e Entretiens, Paris, Les Belles Lettres.

Ferrière A. (1949), *L'école active,* Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.

Ferry G. (1970), *La pratique du travail en groupe,* Paris, Dunod.

Formis B. (2010), *Esthétique de l'ordinaire*, Paris, PUF.

Fourez G. (dir. 2002), A. Maingain, B. Dufour, *Approches didactiques de l'interdisciplinarité,* Bruxelles, De Boeck.

Francès R. (dir. 1968), *Psychologie de l'esthétique,* Paris, PUF.

Fréchuret M. (1993), *Le mou et ses formes,* Paris, Espaces de l'art, ENSB-A.

Fréchuret M. (2016), *Effacer, paradoxe d'un geste artistique*, Dijon, Les presses du réel.

Fréchuret M. (2019), *L'art et la vie. Comment les artistes rêvent de changer le monde, XIXe-XXe s.*, Dijon, Les presses du réel.

Freinet C. (1966), *Essai de psychologie appliquée à l'éducation,* Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.

Freinet C. (1969), *La méthode naturelle, II, L'apprentissage du dessin,* Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

Gagné R. M. (1965), *The Conditions of Learning,* New York, Holt, Rinehart & Winston.

Gagnebin M. (1994), *Fascination de la laideur*, Seyssel, Champ-Vallon.

Gagnon-Bourget F. et Joyal F. (2000), *L'enseignement des AP : recherches, théories et pratiques,* London (Ontario), Canadian Society for Education through Art.

Gaillot B.-A. (1987), *Évaluer en arts plastiques,* thèse de doctorat, Univ. Lyon 2.

Gaillot B.-A. (1991), Enseigner les AP par l'évaluation, *Cahiers pédagogiques,* n° 294.

Gaillot B.-A. (1992), « De la didactique comme pratique plastique et pratique artistique, plaidoyer pour l'avènement d'une didactique des arts plastiques », dans D. Chateau et J.-C. Le Gouic (dir.) (1993), *Les arts plastiques à l'université, actes du colloque de 1992,* Aix-en-Provence, P.U.P.

Gaillot B.-A. (1997), Ébauche d'une didactique du manifester, in Bonafoux P. et Danétis D. (dir.), *Critique et enseignement artistique*, Paris, L'Harmattan.

Gaillot B.-A. (1998), Pratique et enseignement : la question du « et », in *Pratiques et arts plastiques,* Rennes, PUR.

Gaillot B.-A. (2001), *Enseigner les arts plastiques en contexte difficile*, ainsi que : *La docimologie, et après ?* (2004), *Des AP vers l'autonomie de l'élève* (2005), *L'approche par compétences en AP*, (2009), en ligne : https://gaillotdidartsplast.com (2025).

Gaillot B.-A. (2017), Evaluer les compétences en arts plastiques : le cas de l'Europe francophone, dans Leduc D. et Béland S. (dir.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en art à l'enseignement supérieur*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.

Gaillot B.-A., *L'histoire des arts* (2020) ainsi que *Les Arts plastiques ont-ils un avenir ?* (2020-25), en ligne : https://gaillotdidartsplast.com (2025).

Gaillot B.-A. (2021), Assessing Competencies in Visual Arts. The Case of Francophone Europe**,** in *Perspectives on Learning Assessment in Higher Education in the Arts,* by Leduc D. & Béland S., London, Routledge, p.187-205.

Gaudibert P. (1968), *Art et contestation*, Bruxelles, La Connaissance Weber.

Gaudibert P. (1973), *Action culturelle : intégration et/ou subversion***,** Paris, Casterman poche.

Genette G. (1994), *L'œuvre de l'art,* Paris, Seuil.

Genette G. (1997), *L'œuvre de l'art. La relation esthétique*, Paris, Seuil.

Giacco G. (2018), *Recherche-création et didactique de la création artistique*, Louvain-la-Neuve, EME Editions.

Gilbert R. (1980), *Bon pour enseigner ?,* Bruxelles, Mardaga.

Gillet P. (dir. 1991), *Construire la formation (CEPEC),* Paris, ESF.

Gilly M. (1980), *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations,* Paris, PUF.

Gintz C. (1979), *Regards sur l'art américain des années soixante*, Ed. Territoires, Paris.

Goodman N. ([1977] 1992), *Manière de faire des mondes*, Nîmes, J. Chambon.

Gosselin P. (dir. 2014), *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en arts visuels au collège et à l'université,* dans Leduc, D. et S. Béland (2017), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*, Montréal, PUQ.

Gouzien J.-L. (1991), *La variété des façons d'apprendre,* Paris, Éd. Universitaires.

Grangeat M. et Meirieu P. (1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves,* Paris, ESF.

Greenberg C. ([1961] 1988), *Art et Culture, essais critiques*, Paris, Macula.

Greimas A. J. (dir. 1971), *Essais de sémiotique poétique,* Paris, Larousse.

Gropius W. (1969), *Apollon dans le démocratie*. Bruxelles, Ed. de la Connaissance.

Guérin M. et Navarro P. (dir. 2007), *actes du colloque Les limites de l'œuvre*, Aix-en-Provence, PUP.

Guillotte A. (1999), *Violence et éducation*, Paris, PUF.

Hameline D. (1979), *Les objectifs pédagogiques,* Paris, ESF.

Hameline D. et Dardelin M.-J. (1967), *La liberté d'apprendre,* Paris, Éd. Ouvrières.

Hameline D. et Dardelin M.-J. (1977), *La liberté d'apprendre, situation II,* Paris, Éd. Ouvrières.

Harrow A. J. (1977), *Taxonomie. Domaine psychomoteur,* Montréal, PUQ.

Heinich N. (1998), *Le triple jeu de l'art contemporain*, Paris, Les éditions de Minuit.

Hillaire N. (2019), *La réparation dans l'art*, Lyon, Nouvelles éditions Scala.

Hjelmslev L. ([1943] 1976), *Prolégomènes à une théorie du langage,* Paris, Les éditions de Minuit.

Houssaye J. (1988), *Le triangle pédagogique,* Berne, P. Lang.

Houssaye J. (1993), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui,* Paris, ESF.

<https://eduscol.education.fr/cid126696/la-laicite-a-l-ecole.html

< https://eduscol.education.fr/cid129894/le-formulaire-atteinte-a-la-laicite.html

< https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918

< https://www.education.gouv.fr/la-laicite-l-ecole-12482

Huyghe R. (1971), *Formes et forces*, Paris, Flammarion.

Illich I. (1971), *Une société sans école,* Paris, Seuil.

Jamet-Chavigny S. et Levaillant F. (dir.2011), *L'art de l'assemblage, Relectures*, Rennes, PUR.

Jimenez M. (1995), *La critique. Crise de l'art ou consensus culturel ?,* Paris, Klincksieck.

Jimenez M. (1997), *Qu'est-ce que l'esthétique ?,* Paris, Folio-Gallimard.

Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? Dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs,* Bruxelles, De Boeck.

Jonnaert P. (1991), *Les didactiques. Similitudes et spécificités,* Bruxelles, Plantyn.

Jonnaert P. (2002), *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck.

Jonnaert P. (2007), *De la compétence curriculaire aux pratiques pédagogiques, en passant par la compétence énactée : variations autour d'un concept*, Observatoire des réformes en éducation, Université du Québec à Montréal. http://cudc.uqam.ca/upload/files/REF2007Jonnaert_modifie.pdf .

Jonnaert P. (2011), *Approche située. Synthèse*, Montréal, UQAM, Les cahiers de la CUDC, cahier 7 : https://cudc.uqam.ca/upload/files/4app.pdf .

Jonnaert P. (dir. 1999), *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants,* Bruxelles, De Boeck.

Jonnaert, P., Ettayebi M., Defise R. (2009), *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel,* Bruxelles, De Boeck.

Jouannais J.-Y. (1997), *Artistes sans œuvres, I would prefer not to*, Paris, Hazan.

Kaprow A. (1996), *L'art et la vie confondus*, Paris, Éd. supplémentaires, Centre G.-Pompidou.

Kepel G. (1987), *Les banlieues et l'islam. Naissance d'une religion en France*, Paris, Seuil.

Kisseleva O. (1998), *Cyberart, un essai sur l'art du dialogue,* Paris, L'Harmattan.

Krathwohl D. (1970), *Taxonomie, II. Domaine affectif,* Montréal, Éducation nouvelle.

L'art conceptuel, une perspective (1989), catalogue d'exposition au MAMVP, Paris.

L'artistique. Arts plastiques, Art et enseignement, colloque de Saint-Denis ([1994] 1997), Créteil, Éd. du CRDP.

La Garanderie A. de (1980), *Les profils pédagogiques,* Paris, Centurion.

Lageira J. (1994), Des mondes parallèles. Art et nouvelles images, *Revue d'esthétique,* n° 25, Paris.

Lagoutte D. (1991), *Enseigner les arts plastiques,* Paris, Hachette.

Landsheere G. de (1971), *Évaluation continue et examens,* Bruxelles-Paris, Labor-Nathan.

Landsheere V. de (1992), *L'éducation et la formation,* Paris, PUF.

Landsheere V. et G. de (1976), *Définir les objectifs de l'éducation,* Paris, PUF.

Laurier D. et Gosselin P. (dir. 2004), *Tactiques insolites, vers une méthodologie de recherche en pratique artistique,* Montréal, Guérin Éditeur.

Lavallée M. (1973), *Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement,* Montréal, GREC.

Le Bot M. (1992), L'expérience artistique, *Revue d'esthétique,* n° 21, Paris.

Le Boterf G. (1994), *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Ed. d'Organisation.

Le Mollé R. (1988), *G. Vasari et le vocabulaire de la critique d'art dans les « Vite »,* Grenoble, Ellug.

Lecomte V. (2021), *L'art contemporain à l'épreuve de l'animal*, Paris, L'Harmattan.

Leduc, D. et S. Béland (dir. 2017), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.

Legrand L. (1971), *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui,* Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.

Legrand L. (1986), *La différenciation pédagogique,* Paris, Scarabée.

Lerbet G. (1984), *Approche systémique et production du savoir,* Paris, Éd. Universitaires.

Les arts plastiques à l'université (1993), Actes du Colloque de septembre 1992, Aix, PUP.

Les enseignements en CM2 et en 6e, ruptures et continuités (1987), Paris, INRP.

Leselbaum N. (1982), *Autonomie et auto-évaluation,* Paris, Éd. Economica.

Lévi-Strauss C. (1962), *La pensée sauvage,* Paris, Plon.

Lewin K. (1959), *Psychologie dynamique,* Paris, PUF.

Lichtenstein J. (dir. 1995), *La peinture*, Paris, Textes essentiels Larousse.

Lichtenstein J. (2014), *Les raisons de l'art*, Paris, Gallimard.

Lobrot M. (1996), *La pédagogie institutionnelle,* Paris, Gauthier-Villars.

Lyotard J.-F. (1971), *Discours, figure,* Paris, Klincksieck.

Lyotard J.-F. (1979), Écrire sur l'art, *Opus international,* n° 70-71.

Lyotard J.-F. (1983), *Le différend*, Paris, Les éditions de Minuit.

Mager R.-F. (1972), *Comment définir des objectifs pédagogiques ?*, Paris, Bordas.

Maingain A., Dufour B., Fourez G. (2002), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité,* Bruxelles, De Boeck.

Makarius M. (2016), *Une histoire du flou*, Paris, Ed. du Félin.

Malraux A. ([1947] 1965), *Le musée imaginaire* (1947), Paris, Idées-art Gallimard.

Martin J.-H. (2012), *L'art au large*, Paris, Flammarion.

Masciotra D. et Medzo F. (2009), *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*, Bruxelles, De Boeck.

Massin M. (2013), *Expérience esthétique et art contemporain*, Rennes, PUR.

Meirieu P. (1985), *L'école mode d'emploi,* Paris, ESF.

Meirieu P. (1987), *Apprendre... oui, mais comment,* Paris, ESF.

Meirieu P. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire,* Paris, ESF.

Meirieu P. et Develay M. (1992), *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous,* Paris, ESF.

Merleau-Ponty M. (1964), *Le visible et l'invisible,* Paris, Gallimard.

Mialaret G. (1979), *Vocabulaire de l'éducation,* Paris, PUF.

Mialaret G. (1991), *Pédagogie générale,* Paris, PUF.

Michaud Y. (1989), *L'artiste et les commissaires,* Nîmes, J. Chambon.

Michaud Y. (1993), *Enseigner l'art ?*, Nîmes, J. Chambon.

Michaud Y. (1997), *La crise de l'art contemporain*, Paris, PUF.

Michaud Y. (1999), *Critères esthétiques et jugement de goût,* Nîmes, J. Chambon.

Michaud Y. (2003), *L'art à l'état gazeux,* Paris, Éditions Stock.

Michaux B. (1990), *Enseigner des problèmes*, stage de didactique des AP à Sèvres, en ligne : Portail pédagogique : arts plastiques - InSitu - des textes qui jalonnent et interrogent l'histoire de la discipline

Minder M. (1991), *Didactique fonctionnelle,* Bruxelles, De Boeck.

Ministère de l'Education nationale, articles en ligne (vérifiés 2020) :

Moles A. (1981), *L'image, communication fonctionnelle,* Tournai, Casterman.

Molinié A.-S. et Di Rosa G. (2020), *Enseigner l'histoire des arts dans le premier degré, le dialogue des disciplines,* Paris, L'Harmattan.

Molnar F. (1976), Quelques aspects psychobiologiques de l'image, *Revue d'esthétique,* n° 1, Paris.

Morin E. (dir. 1999), *Relier les connaissances, le défi du XXIe siècle (journées thématiques organisées par le MEN),* Paris, Seuil.

Morizot B. et Zhong Mengual E. (2018), *Esthétique de la rencontre, l'énigme de l'art contemporain*, Paris, Seuil.

Mouakhar N. (dir., 2021), *L'art à l'épreuve de l'intermédialité. Pratiques artistiques et enjeux esthétiques*, Paris, L'Harmattan.

Moyne A. (1982), *Le travail autonome,* Paris, Fleurus.

Neill A. S. (1970), *Libres enfants de Summerhill,* Paris, Maspero.

Noël B. (1991), *La métacognition,* Bruxelles, De Boeck.

Noizet G. et Caverni J.-P. (1978), *Psychologie de l'évaluation,* Paris, PUF.

Not L. (1979), *Les pédagogies de la connaissance,* Toulouse, Privat.

Not L. 1987), *Enseigner et faire apprendre,* Toulouse, Privat.

Obin J.-P. (2020), *Comment on a laissé l'islamisme pénétrer l'école*, Paris, Hermann.

Panofsky E. ([1955] 1969), *L'œuvre d'art et ses significations, essais sur les arts plastiques*, Paris, Gallimard.

Panofsky E. ([1955] 1983), *Idea*, Paris, Gallimard.

Paris S. G. et Ayres L. R. (2000), *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant,* Bruxelles, De Boeck.

Passeron R. (1989), *Pour une philosophie de la création,* Paris, Klincksieck.

Passeron R. (1996), *La naissance d'Icare. Éléments de poïétique générale*, Valenciennes, Ae2cg Éd.

Pélissier G. (1996), *Le devenir de l'enseignement des AP, la question de la didactique*, Académie de Nantes, Espace pédagogique, Vanves, CNED.

Pélissier G. (2011), *La pratique*, https://arts-plastiques.ac-versailles.fr/IMG/pdf/la_pratique_pelissier.pdf

Perrenoud P. (1995), Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, (Québec), vol. 9, numéros 1 et 2.

Perrenoud P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

Perrenoud P. (2011), *Quand l'école prétend préparer à la vie… Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?,* Issy-les-Moulineaux, ESF.

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation,* 24(3), 487–514.

Piaget J. (1945), *La formation du symbole chez l'enfant,* Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.

Piaget J. (1974), *Réussir et comprendre,* Paris, PUF.

Piaget J. et Inhelder B. (1973), *La psychologie de l'enfant,* Paris, PUF.

Piegay-Gros N. (1996), *Introduction à l'intertextualité*, Paris, Dunod.

Piéron H. (1951), *Vocabulaire de la psychologie,* Paris, PUF.

Piéron H. (1963), *Examens et docimologie,* Paris, PUF.

Pline l'Ancien (1997), *Histoire naturelle (La peinture, livre XXXV),* Paris, Les Belles Lettres.

Postic M. (1977), *Observation et formation des enseignants,* Paris, PUF.

Postic M. (1979), *La relation éducative,* Paris, PUF.

Postic M. et De Ketele J.-M. (1988), *Observer les situations éducatives,* Paris, PUF.

Pouivet R. (1999), *L'ontologie de l'œuvre d'art. Une introduction*, Nîmes, J. Chambon.

Pratiques et arts plastiques. Du champ artistique à l'enseignement (1998), Actes de l'université d'été d'août 1997, Rennes, PUR.

Propositions et suggestions pour la pratique de l'autonomie en AP (1988), Lyon, CRDP-MEN.

Queneau R. (1947), *Exercice de style,* Paris, Gallimard.

Recht R. (2012), *A. Warburg, Atlas Mnémosyne*, Paris, édition L'Ecarquillé.

Reuter, Y. (2010). Définition et transmission des savoirs scolaires : Statut des tensions dans une approche didactique. In R. Malet (Éd.), *École, médiations et réformes curriculaires* (p. 39-46). Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

Rey B. et Develay M. (1996), *Les compétences transversales en question,* Paris, ESF.

Ribon M. (1999), *Esthétique de la catastrophe,* Paris, Éd. Kimé.

Richard M. (2005), *Culture populaire et enseignement des arts,* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Riegl A. ([1897-98, 1ère éd.1966] 1978), *Grammaire historique des arts plastiques. Volonté artistique et vision du monde* Paris, Klincksieck.

Rio M. (1978), Signe et figure, *Communications,* n° 29, Paris, Seuil.

Riout D. (1996), *La peinture monochrome*, Nîmes, J. Chambon.

Riout D. (2019), *Portes closes et œuvres invisibles*, Paris, Gallimard.

Rochlitz R. (1998), *L'art au banc d'essai. Esthétique et critique*, Paris, Gallimard.

Rochlitz R. et Bouchindhomme C. (dir. 1992), *L'art sans compas. Redéfinitions de l'esthétique,* Paris, Le Cerf.

Roegiers X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement,* Bruxelles, De Boeck.

Rogers C. (1970), *La relation d'aide et la psychologie,* Paris, ESF.

Rogers C. (1972), *Liberté pour apprendre ?,* Paris, Dunod.

Rogers C. (1979), *Un manifeste personnaliste,* Paris, Dunod.

Roque G. (dir. 2000) *Majeur ou mineur ? Les hiérarchies en art*, Nîmes, J. Chambon.

Rosenberg H. ([1959] 1962), *La tradition du nouveau*, Paris, Minuit.

Rosenberg H. ([1972] 1992), *La dé-définition de l'art,* Nîmes, J. Chambon.

Rosenthal R. A. et Jacobson L. (1971), *L'effet Pygmalion,* Paris, Casterman.

Roux C. (1999), *L'enseignement de l'art : la formation d'une discipline,* Nîmes, J. Chambon.

Sartre J.-P. (1940), *L'imaginaire,* Paris, Gallimard.

Sartre J.-P. (1948), *Qu'est-ce que la littérature ?,* Paris, Gallimard.

Sauboa J. (dir. 1967), *Initiation aux arts plastiques, 1 et 2,* Paris, Bordas.

Scallon G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences,* Bruxelles, De Boeck.

Scarpetta G. (1992), Le trouble, *Art Press spécial 20 ans,* hors-série n° 13.

Schaeffer J.-M. (2015), *L'expérience esthétique*, Paris, Gallimard.

Schneider P. (1991), *Les dialogues du Louvre,* Paris, A. Biro.

Schwartz B. (1973), *L'éducation demain,* Paris, Aubier-Montaigne.

Scriven M. (1967), The Methodology of Evaluation, *Perspectives of Curriculum Evaluation,* AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n° 1, Chicago, Rand McNally.

Seksig A. et Paoli P.-F. (2006), *l'École face à l'obscurantisme religieux*, Paris, Max Milo Edition.

Sibony D. (1989), *Entre dire et faire,* Paris, Grasset.

Skinner B. F. (1968), *La révolution scientifique de l'enseignement,* Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

Snyders G. (1973), *Où vont les pédagogies non directives ?,* Paris, PUF.

Snyders G. (2002), *De la culture, des chefs-d'œuvre, et des hommes, à l'école*, Vigneux, Ed. Matrice.

Soulillou J. (1990), *Le décoratif.* Paris, Klincksieck.

Souriau E. (1990), *Vocabulaire d'esthétique*, Paris, PUF.

Stern A. (1967), *Entre éducateurs,* Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.

Stern A. (1973), *L'expression,* Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.

Sultan J. (1992), Faire l'image : une activité de connaissance, *Faire/voir et savoir,* Paris, INRP.

Tallon G. (1979), *La violence dans les collèges* ; (1980), *La violence dans les lycées d'enseignement professionnel*, rapports au MEN.

Tapié V.-L. (1957), *Baroque et classicisme,* Paris, Plon.

Terrien P. et Leroy J.-L. (dir. 2014), *L'enseignement de l'histoire des arts. Contribution à la réflexion et à l'action pédagogique*, Paris, L'Harmattan.

Tochon F.-V. (1990), *Didactique du français,* Paris, ESF.

Tochon F.-V. (1993), *L'enseignant-expert,* Paris, Nathan.

Troncy E. (1998), *Le colonel Moutarde dans la bibliothèque avec le chandelier, textes de 1988 à 1998*, Dijon, Les Presses du Réel.

Vaguerlant E. (2023) , *Un prof ne devrait pas dire ça*, Paris, L'Artilleur, Editions du Toucan.

Verret M. (1975), *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion.

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

Villeneuve J.-L. (dir. 2012), *Le Socle commun en France et ailleurs,* Paris, Editions Le Manuscrit.

Virilio P. (1996), *Cybermonde, la politique du pire,* Paris, Textuel.

Vygotski L. S. ([1925] 2005), *Psychologie de l'art*, Paris, La Dispute.

Vygotski L. S. ([1934] 2019), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Wallon H. (1942), *De l'acte à la pensée,* Paris, Flammarion.

Watzlawick P. (dir., 1988), *L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme,* Paris, Seuil.

Winnicott D. W. ([1971] 1975), *Jeu et réalités : connaissance de l'inconscient,* Paris, Gallimard.

Wölfflin H. ([1915, trad. Paris, Plon, 1929] rééd. 1989), *Principes fondamentaux de l'histoire de l'art*, Brionne, Gérard Montfort.

Wolfs J. L. (1998), *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage,* Bruxelles, De Boeck.

* * * * *