

Bernard-André Gaillot

ARTS PLASTIQUES

Éléments
d'une didactique-
critique

Éducation
et formation

puf

Bernard-André Gaillot

Arts plastiques

Éléments d'une didactique critique

2012



Copyright

© Presses Universitaires de France, Paris, 2015

ISBN numérique : 9782130742418

ISBN papier : 9782130606536

Cette œuvre est protégée par le droit d'auteur et strictement réservée à l'usage privé du client. Toute reproduction ou diffusion au profit de tiers, à titre gratuit ou onéreux, de tout ou partie de cette œuvre est strictement interdite et constitue une contrefaçon prévue par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle. L'éditeur se réserve le droit de poursuivre toute atteinte à ses droits de propriété intellectuelle devant les juridictions civiles ou pénales.

Avec le soutien du



www.centrenationaldulivre.fr



Présentation

Peut-on enseigner les arts plastiques ? Une didactique des arts plastiques est-elle possible ? Est-elle seulement pensable ?

La présente contribution tente de mettre au jour l'« ailleurs didactique » qui caractérise probablement l'enseignement des arts plastiques en France. Eu égard à la fluidité permanente et au caractère désormais inévident des objets dont elle a à connaître, elle envisage l'hypothèse de concevoir cette pratique comme une conduite, elle aussi, plastique et artistique.

Face à la supposée « crise » de l'art contemporain, comment opèrent les enseignants pour donner accès à la compréhension de l'art ? Ce livre s'adresse à tous ceux qui veulent mieux comprendre la radicale mutation de l'enseignement des arts plastiques durant ces trente dernières années. Plus particulièrement destiné aux professeurs d'arts plastiques et aux candidats aux concours de recrutement, fondé sur un vaste ensemble de situations d'enseignement, l'ouvrage réunit :

- un rappel des principales références conceptuelles qui ont contribué à définir la discipline ;
- l'avancée de quelques modèles théoriques permettant de penser la spécificité didactique des arts plastiques ;
- une mise en débat des principaux enjeux de cet enseignement si particulier.

L'auteur

Bernard-André Gaillot

Agrégé d'arts plastiques et docteur en sciences de l'éducation, Bernard-André Gaillot a longtemps enseigné comme maître de conférences à l'IUFM et à l'université d'Aix-en-Provence, notamment dans le cadre de la préparation aux concours du Capes et de l'agrégation

Table des matières

Introduction

Première partie. Peut-on enseigner les arts plastiques ?

Quelques fondements, quelques enjeux

Enseigner/apprendre/arts plastiques

Pédagogie

Didactique

Historique de la discipline

Arts plastiques, arts visuels ? Enjeux actuels

Deuxième partie. Quels objectifs de formation ?

Avoir accès à la raison de l'art

La question des contenus

Le notionnel en arts plastiques

L'énoncé des objectifs disciplinaires

Opérationnaliser ou anticiper sur l'imprévisible

Problématiser ou construire des questions

Transposer ou mettre en scène des questions

Troisième partie. Le choix d'une stratégie éducative

La pratique comme lieu de questionnement

Systeme et processus didactiques
Options pedagogiques et dispositifs didactiques
Les moyens de l'action didactique
Evaluation et enseignement

Quatrieme partie. Approche critique d'une specificite

Saisir la dimension artistique d'un enseignement

Methodologie de l'analyse didactique
Perspectives metadidactiques
De la motivation au projet
Des modeles
Du faire et du dire au portfolio
De l'artistique, pour conclure

Bibliographie

Index des notions

Index des auteurs

Introduction

Posons d'emblée la question. Une didactique des arts plastiques est-elle possible ? Est-elle seulement pensable ?

Que sont les arts plastiques (ou visuels) ? Que recouvrent ces termes aujourd'hui ? Qu'est-il possible d'enseigner au titre des arts plastiques ? 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 fréquenter les AP implique de toute évidence la rencontre de certains savoir-faire, l'examen de certaines attitudes et de certains codes, 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 terme de « didactique » ?

Assurément non. Dans un tel contexte, on perçoit bien que les fils qu'il sera possible de tendre seront ténus, fragiles, aléatoires, certainement pas permanents mais circonstanciels. On gardera en mémoire avec Lyotard que « construire le sens n'est jamais que déconstruire la

signification » ^[1]. Tout processus pédagogique ne pourra se définir que dans et par cette fluidité.

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 le même Lyotard il y a déjà 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 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 tout naturellement dans cette continuité (ou plutôt dans cette succession de ruptures) que l'on peut tenter de dégager les enjeux actuels : quel statut assigner à l'enseignement des AP dans notre système éducatif à l'orée des perspectives européennes du XXI^e siècle ? On comprendra qu'élaborer une didactique des AP n'est pas anodin puisque tout projet de leçon qui s'y inscrira ne pourra être perçu autrement que dans une exemplarité censée apte à légitimer la « nécessité irremplaçable » de cet enseignement. Manière de dire que toute éducation se

rapportant aux diverses manifestations du visible élaborées dans l'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 artistique référentiel. Nous aurons dans les prochaines pages à préciser au travers de quels processus peut 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 totale originalité en regard des autres pays européens, aussi importe-t-il d'en éclaircir les finalités.

Les pages qui suivent n'aspirent qu'à forger les instruments aidant à mieux saisir la spécificité des gestes professionnels qui construisent nos leçons d'AP ; elles ne sont que des propositions. Ces pages voudraient aussi convaincre de porter une plus large attention à la didactique, notamment dans les structures AP de l'Université. 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]. On regrettera que la finalité essentiellement « professionnelle » des IUUFM^[4] 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 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, les choses n'avancent guère. Par-delà le ressac, que ceci ne nous empêche pas de prendre départ à ce croisement.

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 ») auquel on a peu accès sans formation spécifique^[5]. 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.

Pour aller droit au but en fonction de toutes ces raisons, nous voudrions donc, dans ces pages, poser plutôt l'hypothèse d'une didactique-critique des AP qui s'efforcerait de désenfouir les déterminants et une part de « l'impensé »^[6] qui la sous-tendent, qui contribuerait à préciser dans quelle mesure les spécificités de notre champ disciplinaire amèneraient à reconsidérer les

observations ou les acquis du contexte général.

Ontologiquement, une didactique des AP ne peut s'envisager qu'en écho à une approche phénoménologique de l'art (celle de Dufrenne^[7] plutôt que celle de Merleau-Ponty^[8]), c'est-à-dire, sans pour autant substituer « le sentiment à la raison »^[9], 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.

On aura compris que définir, 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 vellétés positionnelles qu'implique la vocation scientifique de la didactique et la fluidité permanente de l'objet dont elle a à connaître ici.

D'un côté, 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^[10] 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^[11].

De l'autre, alors, la volonté de débusquer des mécanismes. Finalement, définir une didactique des AP, c'est chercher quelles bonnes questions peut et doit se poser un professeur d'AP.

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 ^[12]. Ainsi en serait-il de sa dimension *artistique*.

Par ces pages, effectivement, par l'amorce d'une didactique-critique des AP, nous avons voulu dès 1997 avancer l'idée d'une didactique pensée comme pratique plastique et pratique artistique ^[13]. Ajoutons aujourd'hui : sans pour autant se complaire dans la contemplation d'un « 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 la nature des différences. 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 de la discipline sont toujours aussi précaires ^[14], 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 ^[15] 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 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 ^[16] dans le système éducatif français. La seconde partie en précise les objectifs et livre aux étudiants les clés théoriques leur permettant de problématiser didactiquement les questions de l'art et ainsi formuler explicitement les acquisitions qui devront être suscitées. La troisième partie traite des 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. La quatrième et dernière partie tente de réunir par synthèse les principales

questions qui travaillent le paradoxe didactique énoncé par la formulation « enseignement / artistique ». Loin de conclure, ces pages s'ouvrent naturellement sur demain. Elles n'engagent que son auteur en toute indépendance. Que le lecteur n'y voie donc que quelques traits qui, comme les « objets anxieux »^[17] qui jalonnent l'actualité artistique, ne sont livrés ici qu'en attente de considération.

Notes du chapitre

[1] ↑ J.-F. Lyotard, *Discours, figure*, Paris, Klincksieck, 1971, p. 19.

[2] ↑ *Ibid.*, p. 19.

[3] ↑ E. De Corte (sous la dir. de), *Les fondements de l'action didactique*, Bruxelles, De Boeck, 1990.

[4] ↑ Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, création rentrée universitaire d'octobre 1991.

[5] ↑ 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.

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

[7] ↑ 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.

[8] ↑ 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 ».

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

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

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

- [12] ↑ H. Damisch, *Fenêtre jaune cadmium*, Paris, Seuil, 1984, p. 167.
- [13] ↑ D'autres chercheurs ont également souligné le caractère « artistique » de toute didactique des arts, je pense notamment à E. Chiron et à J. Cohen, professeurs à l'Université de Paris I.
- [14] ↑ Ainsi, des *Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'école* (2000) ou de la création des classes à PAC (à projet artistique et culturel) rapidement oubliées.
- [15] ↑ Face à la pulvérisation des informations qui nous parviennent actuellement, mettre les choses en relation était l'urgence révélée par un colloque récent réunissant d'éminentes personnalités issues d'horizons diversifiés parmi lesquelles E. Morin, E. Leroy-Ladurie, P. Ricoeur ou J. de Rosnay. On se référera à la publication : E. Morin (sous la dir. de), *Relier les connaissances, le défi du XXI^e siècle (journées thématiques organisées par le MEN)*, Paris, Seuil, 1999, notamment p. 8 et 426-450.
- [16] ↑ Changement d'appellation déjà effectif au niveau du premier degré dans les nouveaux programmes rédigés en 2002 (*Programme d'enseignement de l'école primaire*, arrêté du 25 janvier 2002) tandis qu'un texte paru au BO n° 40 du 30 octobre 2003 et intitulé *Orientations pour une politique en matière d'enseignements artistiques et d'action culturelle* réorganise ces enseignements selon « trois grands champs » qui sont « les arts visuels » (arts plastiques, arts appliqués, cinéma et audiovisuel, photographie, vidéo et toutes les extensions récentes), « les arts du son » et « les arts du spectacle vivant ». Confirmé en 2008.
- [17] ↑ H. Rosenberg, *La dé-définition de l'art* (1972), Nîmes, J. Chambon, 1992, p. 27.

Première partie. Peut-on enseigner les arts plastiques ?

Quelques fondements, quelques enjeux

Enseigner/apprendre/arts plastiques

Enseignement et apprentissage sont aujourd'hui clairement séparés. Si apprendre (apprendre de ; apprendre à) a possédé par le passé un double sens, y compris en 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 » ^[1].

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 ^[2] :

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 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 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 Not^[3] 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 Meirieu ^[4], 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 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'appuyant 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 ? On se posera la question. Dès lors qu'il s'agira moins de désigner des contenus que de développer des attitudes, les enseignements artistiques renverront sûrement davantage (ou tout autant) à l'éducation qu'à l'instruction.

2 / APPRENDRE. Apprendre, c'est acquérir une compétence, 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. Mialaret^[5] 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^[6], 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 Postic ^[7]. L'élève n'est pas « enseigné », instruit par le maître. 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 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. » ^[8] Ainsi, suivant cette idée fondamentale, Hameline ^[9] et d'autres parlent-ils d'« apprenant », Lavallée ^[10] 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, ce qui par exemple s'offre à être appréhendé du particulier au général. Dans les AP, il y a du technique et il y a du communicationnel. Mais l'art n'est ni artisanat ni communication ; il est expression. 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. N'est-ce pas, après la présentation de « l'objet spécifique » par Judd (1965), la leçon de Morris ^[11] pour qui, si « objet unitaire » il y a, celui-ci ne pourra jamais éviter d'interférer avec la lumière, l'espace, 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 construire une expérience ? Probablement. Expérience du désir d'expression et de l'ouverture à autrui ; expérience de la confrontation des 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.

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, selon Durkheim, « émane d'esprits révolutionnaires, insurgés contre les usages de leurs contemporains » ^[12].

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* ^[13] 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 ») ^[14].

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 la « technologie ») 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.

Pendant longtemps, la filiation académique du dessin a laissé celui-ci en marge de la pensée éducative moderne :

jusque vers 1965, 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 comblé et que les propositions des pages les plus vives de la pensée éducative sont aujourd'hui 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.

La pédagogie dite traditionnelle

La pédagogie expositive, magistrocentrique, celle du maître-guide, trouve au début du 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 » ^[15]. Elle vise très précisément ce que dénonceront plus tard Bourdieu et 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) ^[16]. 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 ^[17], 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 d'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 » ^[18].

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 ^[19].

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 » ^[20].

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 ». Dans cette entreprise, « la liaison entre les chapitres se fai(sait) par les exemples et par l'exposé de lois communes (dessin, composition, harmonie colorée...) », développant chez l'enfant « des aptitudes particulières à voir, à analyser,

à juger avec goût et discernement » ^[21] .

Les méthodes actives

L'émergence des « méthodes actives » dans les années 1920 (Ferrière) est assurément à l'origine des bouleversements de la pensée éducative. Ancrant loin en arrière (Montaigne, Comenius, Rousseau, voire Héraclite ou Platon) leur légitimité, 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) ^[22] 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 » ^[23] , 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 V. de Landsheere, « l'opposition manichéenne entre l'enseignement centré sur le maître et l'enseignement centré sur l'élève semble dépassée »^[24]. 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 Comenius (1592-1670), auquel il est rarement fait référence ^[25], 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 ^[26] 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 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 ^[27].

Dewey croit aux vertus de l'expérience sous-tendue par une nécessité pragmatique : l'esprit se construit sur l'expérience et toute leçon « doit être une réponse » (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*.

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 » ^[28]. 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 ^[29] à la différenciation pédagogique.

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 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) ^[30], 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 » ^[31], 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 C. 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. Picasso ne cherche pas, il « trouve ».

S'accrédite donc chez Freinet l'idée que l'échec d'une réalisation plastique 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 Wallon, celle de Piaget ou encore de Bruner.

Wallon ^[32], 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 continue, 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 ^[33] :

- 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* ^[34].

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 » ^[35]. 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 ^[36], 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 (Watzlawick) ^[37], 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 ^[38] .

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 » ^[39] : 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.

Cette conception s'oppose radicalement à l'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 différenciation

La pédagogie et le *moi*. Bien entendu, l'intérêt pour l'apprenant ne saurait être abordé sans qu'il soit fait mention de l'influence dès le début du xx^e siècle des écrits de 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 « expression »).

Sans penser pour autant que l'élève « tue son père » à chaque coup de pinceau (lire l'approche métapsychologique de la création par Anzieu^[40]), 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 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 Lewin^[41] : 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.

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 » ^[42].

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 (Ferry ^[43] 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 ^[44] en 1920, doit être une « école sur mesure ». La prise en compte des individualités (des rythmes individuels d'apprentissage et de compréhension mais aussi les différences socio-culturelles 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 Legrand ^[45], « la différenciation pédagogique » (tandis que 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) ^[46].

Reconnaissons aux instructions de 1964 destinées aux

professeurs de dessin 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. » ^[47]

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 ».

Liberté, 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, 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 ^[48].

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 Tolstoï et des écoles de Hambourg^[49] 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 » (Illich)^[50], soit pour tenter de réformer l'institution de l'intérieur (Lobrot^[51], Vasquez et 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 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 ^[52] .

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 » ^[53] et doit « formuler assez de limites et d'exigences pour que les étudiants puissent, sans malaise, commencer à travailler » ^[54] . Comme l'écriront plus tard Hameline et Dardelin ^[55] , 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 Snyders ^[56] , 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 » ^[57] .

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 Montaigne ^[58], 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'« Independent 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 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.

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 ^[59].

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 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 » ^[60] .

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 G. Pélissier dès 1972 : on consultera à ce sujet l'intéressant bilan de ces expériences ^[61] . 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 ^[62] . Pour l'élève, « être capable de formuler un projet » qui lui tient à cœur et le conduire à terme est désormais inclus dans les programmes de la classe de 3^e.

La créativité

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 trente, sont introduites réellement en France par les traductions de 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 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 travaux de Piaget montrant que la connaissance se fonde sur la création de nouvelles structures mentales), selon le modèle de Guilford, mettent l'accent, parallèlement aux opérations de cognition et de mémorisation, sur la séparation entre production convergente et divergente d'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 ^[63]. 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, Torrance, établit la corrélation entre créativité et réussite scolaire.

La technique du *brainstorming*, immortalisée par 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 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 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 » ^[64].

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 néo-directivité 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.

— Où vont les pédagogies non directives ? « 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. » ^[65]

Représentative à cet égard est l'évolution de la pensée de 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 ^[66] ... 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).

Lucidement, la pédagogie contemporaine cherche à accommoder la nécessité d'enseigner, la volonté méthodologique et le souci de l'élève dans une mutation qualifiée par Avanzini de « néo-directive ». Autrement dit : la fin des avant-gardes, version pédagogie.

Émerge aujourd'hui « 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 » ^[67] .

La recherche pédagogique contemporaine s'efforce donc 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 en posture exploratoire. 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, et contribue au quotidien à inspirer des dispositifs scolaires soucieux du plaisir de la découverte.

Didactique

Du grec *didaskein* : enseigner ou encore *didaktikos* : qui livre enseignement.

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, sans prendre parti.

S'agit-il pour autant d'une science ? Le statut scientifique de la didactique ne pourrait être, on l'aura compris, que voisin de celui des sciences humaines. La didactique, toutefois, 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 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 »^[68] voulait marquer l'espoir d'un passage de la prescription empirique à une connaissance plus rationnelle. Référencer 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 ^[69].

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. 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.

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 Comenius 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) ^[70], 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 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, 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 Du Marsais (1729) ainsi que la présentation « didactique » de l'*Encyclopédie* de Diderot et 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. Legrand rappelle au besoin dans un texte de 1971 ^[71] :

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.

Aujourd'hui, 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 » ^[72] 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.

Tochon, par exemple, qui se réfère à cette approche ^[73] et dont la *Didactique du français* est, à notre connaissance, 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 récent pour la didactique n'a pas été sans soulever de vives réticences chez les pédagogues. Si les didacticiens (Chevallard) ^[74] fustigent à juste titre le fait que les 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 » ^[75].

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 ^[76] que la voie de la « fondamentalisation des AP » ne pouvait être qu'une erreur.

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.

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 Kant, de franchir le pas du jugement *a priori* ^[77], 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) ^[78] 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 ^[79].

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 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 ^[80].

Si une réflexion didactique est à construire de toute urgence en AP, elle ne peut se penser que sous des précautions méthodologiques qui prendront en compte le paradoxal du non totalement normable : l'affectif, l'intuitif, l'inouï, le pluriel et le fluctuant, bref, l'immédiateté de l'instant.

Peut-être alors, devrions-nous nous abstenir de recourir à la formule : « didactique des AP » ? Assurément, une approche didactique en AP ne serait pensable qu'en référence à l'horizon d'un modèle postural qui prendrait en compte la précarité et l'inévidence de ce qui se rapporte à l'art. Nous nommerions 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. Pour l'heure, on comprendra 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.

Car 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 élégamment Tochon (1990) : « sémiotique des praxis » ^[81] . 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. Avant la fin de cet ouvrage, nous aurons 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.

Pour ce qui nous concerne, s'agissant d'une éventuelle

didactique des AP et de la formation des futurs professeurs d'AP ^[82], ce qui dans ces pages (espérons-le) sollicite légitimation réside dans la volonté d'instaurer et de promouvoir un nouveau type d'approche et de regard que nous nommerons « métadidactique ».

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 ^[83] ...

Historique de la discipline

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 ^[84], 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. 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. Schiller (1795), dans ses *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, traite de la sensibilité des choses du « beau », 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 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 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, 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, Duruy revient sur la nécessité de former l'œil, la main et le goût. Il introduit 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 Guillaume, nommé par J. 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 à tous.

Suite au rapport Bélot proposant quelque assouplissement (le dessin d'imitation sera séparé du dessin géométrique confié au professeur de mathématiques), il faudra attendre 1909 pour que la méthode Guillaume soit désavouée 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. 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), 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 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. Toutefois, 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 »^[85].

L'esprit de ces textes^[86] est repris sans modification notable jusqu'en 1964. Durant cette période, l'inspecteur général Machard 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) qui doit de ce fait figurer sur le relevé des notes des élèves.

Ces instructions sont étonnantes par le souci du détail et l'on peut conseiller à tout lecteur curieux d'en retrouver la trace dans les archives de l'INRP à Paris, 29, rue d'Ulm. 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 1^{er} 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 (...)

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*), notamment Polytechnique ^[87] ?

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 3^e 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, le plâtre, la lettre...) auraient pu se « prolonger » dans « l'appréciation » de *Méta-Matic 17* de Tinguely, par exemple, 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 de ce siècle, force était de constater que les finalités du dessin étaient autoréférencées et autolégitimées dans un périmètre intra-scolaire 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. Les bouleversements politiques de mai accéléreront l'entrée des AP à l'Université et le développement des sections artistiques dans les lycées. Une page est tournée : la dénomination « Arts Plastiques » est introduite au collège en 1972 (premier CAPES) en remplacement du mot « Dessin ».

Les nouveaux textes impulsés par l'inspecteur général Colignon institutionnaliseront les mutations considérables réalisées dans la mouvance de 1968. Ainsi observe-t-on, par exemple, dans les instructions de 1977 (classes de 6^e et 5^e) :

- 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 AP).

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.

(4^e et 3^e, 1978)

L'après-68 met donc en avant la place centrale de la pratique entendue comme « praxis », c'est-à-dire comme lieu d'expérimentation de démarches et support d'un travail 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 »^[88] (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 scrupuleuse 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.

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) : enseigner les AP aujourd'hui revêt un sens qui n'a jamais été aussi fort.

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, 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 du xx^e siècle, au risque de renvoyer une image rapidement appauvrie et scolaire des ambitions de notre discipline, sans visée sur le long terme.

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 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 derniers professeurs formés ainsi sont aujourd'hui en fin de carrière.

Les AP entrèrent à l'Université en 1969. Le CAPES fut créé en 1972, l'agrégation en 1976, la première thèse d'État soutenue en 1978. 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.

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, Winckelmann et 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 Taine et Denis : Apollinaire, Mondrian, Malévitch, Lhote, Léger ^[89] .

L'expression « arts plastiques », à connotation novatrice et choisie ainsi pour spécifier la filière universitaire, 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 « AP » 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. S'agissant du recrutement des enseignants, l'arrivée de l'expression « arts visuels » (sans apparaître au niveau des concours pour des raisons législatives) pose toutefois la

question de l'orientation future de la discipline. Ceci ne pourra manquer de pousser à clarifier les enjeux qui traverseront les enseignements relatifs aux arts selon les finalités que l'on choisira de privilégier demain.

Arts plastiques, arts visuels ? Enjeux actuels

On voit bien se profiler à l'examen de l'histoire de l'enseignement du dessin et des arts plastiques 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.

Pourtant, dès l'Antiquité, si l'on en croit toujours Plin

l'Ancien, l'artiste, à défaut de créer, est celui qui sait choisir (*electio*) ce qui contribue à la beauté harmonieuse^[90] : 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 Vasari^[91] :

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'*Accademia 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 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*)^[92]. Un peu plus tôt, en France, Le Brun, dans sa requête à la reine (1648) puis à l'Académie dans sa réponse à 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 les arts et métiers aux beaux-arts et, par exemple en architecture, l'architecte à l'ingénieur, la dernière touche étant peut-être au XX^e siècle celle de 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. Freinet qui, dans une étude de 1969 consacrée au dessin ^[93], 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 (si l'on considère que les écrits de Luquet ^[94] sont plus descriptifs que prescriptifs), suivi en cela par l'éducateur marginal (ou marginalisé) que fut Stern ^[95], 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.

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 Read (le fondateur de l'INSEA) ^[96] 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 de 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 ») ^[97]. 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 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 ^[98], 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.

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

- Faut-il un enseignement artistique à l'école délivré par des professeurs formés à l'Université ?

- Si oui, doit-on privilégier l'individu ? Le culturel ? Le professionnel ?

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 d'enseignement qu'il instaure en faveur d'une finalité qu'il saura énoncer clairement. À cet égard, c'est dès 1982 que 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 « influencer sur » son environnement visuel et artistique avec dynamisme et lucidité.

L'accès à l'autonomie réflexive est le fruit de ce jeu intriqué entre pratique et théorie. 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 Mallarmé et au fameux « Coup de dés » de 1897)^[99] 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 Fried^[100] proposent ainsi dans les années cinquante 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, la pratique comme praxis, 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 voudrait poser 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* dégagée il y a déjà longtemps par Adorno dans sa *Théorie esthétique*)^[101].

Dès le plus jeune âge, les instructions officielles

préconisent « 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 » ^[102].

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. »

On a donc pu observer durant ces vingt 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) ^[103]. « Le bien juger est très difficile, si l'on n'a en cet art grande théorie et pratique jointes ensemble », écrivait Poussin à Chantelou le 24 novembre 1647. Fort de ce noble héritage, il reste véritablement à prendre appui sur une « pratique » qui ne soit pas seulement une « activité » ^[104] mais aussi une démarche de type artistique associée à la part réflexive ^[105] dont elle ne saurait être amputée. Cependant, face à cette recherche de « la raison de l'art » ^[106], 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 » ^[107] de la modernité glosant « sur la mort annoncée de l'art et les moyens d'y parvenir » ^[108]. 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.

Depuis peu, le passage des « arts plastiques » aux « arts visuels » inquiète bon nombre d'observateurs dans le contexte français car ce qui est caché derrière les mots n'est pas clairement explicité. 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 Panofsky) ^[109] 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 devient plus techniciste et s'éloigne alors de l'approche des « faits artistiques » qui était la visée culturelle majeure de 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 dix dernières années privilégient ces supports et les frontières entre art et cinéma, art et documentaire, art et journalisme ^[110], n'ont jamais été autant questionnées. Le risque serait que l'enseignement se focalise vers ces machines à fabriquer de somptueuses images et se borne à comptabiliser moult savoir-faire dûment répertoriés.

De notre point de vue, au-delà des mots, ce qui importe 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).

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, nonobstant la fragilité

chronique des enseignements artistiques ^[111]. 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 » ^[112]. 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 Jimenez retournant l'affirmation *duchampienne*, à « faire le regardeur » ^[113].

Terminons par une note optimiste. Plusieurs pays francophones fondent aujourd'hui leurs programmes sur un « Socle de compétences » ^[114], ce qui les a 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. Corrélativement, la décision française de rendre obligatoire l'enseignement de l'histoire des arts à tous niveaux du cursus scolaire ne peut qu'être saluée 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 » [\[115\]](#) .

Notes du chapitre

- [1] ↑ L. Not, *Enseigner et faire apprendre*, Toulouse, Privat, 1987, p. 85.
- [2] ↑ Si l'on se réfère à L. Not, *op. cit.*, p. 13.
- [3] ↑ *Ibid.*, p. 96.
- [4] ↑ P. Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF, 1987.
- [5] ↑ G. Mialaret, *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF, 1979, p. 21.
- [6] ↑ L. Not, *op. cit.*, p. 33-58.
- [7] ↑ M. Postic, *La relation éducative*, Paris, PUF, 1979, nouv. éd., 1996, p. 19.
- [8] ↑ C. Rogers, *Liberté pour apprendre ?* (1969), Paris, Dunod, 1972, p. 152.
- [9] ↑ D. Hameline, *Les objectifs pédagogiques*, Paris, ESF, 1979.
- [10] ↑ M. Lavallée, *Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement*, Montréal, GREC, 1973.
- [11] ↑ R. Morris, Notes on Sculpture (part 2), in *Artforum*, octobre 1966, p. 20-23.
- [12] ↑ É. Durkheim, *Éducation et sociologie* (1922), Paris, PUF, 1966, p. 67 (rééd. en 1992).
- [13] ↑ 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. »
- [14] ↑ La rédaction en est antérieure (1979) : *Vocabulaire de l'éducation*, *op. cit.*, p. 334.
- [15] ↑ É. Durkheim, *Éducation et sociologie*, *op. cit.*, p. 49.
- [16] ↑ P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970, p. 237.
- [17] ↑ Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1932, nouv. éd., 1995.
- [18] ↑ É. Durkheim, *op. cit.*, p. 55.

- [19] ↑ *Ibid.*, p. 58.
- [20] ↑ *Ibid.*, p. 55.
- [21] ↑ J. Sauboa (sous la dir. de), *Initiation aux arts plastiques*, 1 et 2, Paris, Bordas, 1967, p. 2-3.
- [22] ↑ A. Ferrière fonde en 1899 le « Bureau international des Écoles nouvelles » et rédige en 1920 les principes de « L'École active ».
- [23] ↑ G. Mialaret, *Pédagogie générale*, *op. cit.*, p. 230.
- [24] ↑ V. de Landsheere, *L'éducation et la formation*, *op. cit.*, p. 128.
- [25] ↑ 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.
- [26] ↑ A. Ferrière, *L'école active* (1920), Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, rééd. 1949.
- [27] ↑ J. Dewey, *L'école et l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1947, p. 86-90.
- [28] ↑ E. Claparède, *L'éducation fonctionnelle* (1931), Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1946, p. 195-197.
- [29] ↑ E. Claparède, *L'école sur mesure* (1920), Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1953.
- [30] ↑ C. Freinet, *La méthode naturelle*, t. 2 : *L'apprentissage du dessin*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1969.
- [31] ↑ C. Freinet, *ibid.*, ainsi que : *Essai de psychologie appliquée à l'éducation*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1966, p. 53-64.
- [32] ↑ H. Wallon, *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1942.
- [33] ↑ J. Piaget, Le temps et le développement intellectuel de l'enfant, in *Vers l'Éducation nouvelle*, n° 265, octobre 1972, p. 11.
- [34] ↑ 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).
- [35] ↑ J. Piaget et B. Inhelder, *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1973, p. 101 sq.
- [36] ↑ J. Piaget, *Introduction à l'épistémologie génétique*, Paris, PUF, 1947.
- [37] ↑ P. Watzlawick (sous la dir. de), *L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme*, Paris, Seuil, 1988.

- [38] ↑ 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.
- [39] ↑ J. S. Bruner, *The Process of Education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1959. Consulter aussi : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.
- [40] ↑ D. Anzieu (sous la dir. de), *Psychanalyse du génie créateur*, Paris, Dunod, 1974, p. 1-30 et 209-216.
- [41] ↑ K. Lewin, *Psychologie dynamique*, Paris, PUF, 1959, p. 208-211, notamment.
- [42] ↑ R. Cousinet, *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris, Cerf, 1920, nouv. éd., 1945, p. 63.
- [43] ↑ G. Ferry, *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod, 1970, p. 87-89.
- [44] ↑ *L'école sur mesure, op. cit.*
- [45] ↑ L. Legrand, *La différenciation pédagogique*, Paris, Scarabée, 1986 : l'auteur tirait sa formulation de la référence à la psychologie « différentielle ».
- [46] ↑ P. Meirieu, *L'école, mode d'emploi*, Paris, ESF, 1985, p. 96.
- [47] ↑ Instructions officielles du 14 décembre 1964, p. 46.
- [48] ↑ A. S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspero, 1970, p. 18.
- [49] ↑ Consulter à ce sujet G. Avanzini, 1975, *op. cit.*, p. 151-166.
- [50] ↑ I. Illich, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971, p. 191 et 211.
- [51] ↑ M. Lobrot, *La pédagogie institutionnelle*, Paris, Gauthier-Villars, 1966, p. 203-204.
- [52] ↑ C. Rogers, *Liberté pour apprendre ?*, *op. cit.*, p. 103 et 104.
- [53] ↑ *Ibid.*, p. 161-163.
- [54] ↑ *Ibid.*, p. 68.
- [55] ↑ D. Hameline et M.-J. Dardelin, *La liberté d'apprendre, Situation II*, Paris, Éd. Ouvrières, 1977, p. 262.
- [56] ↑ G. Snyders, *Où vont les pédagogies non directives ?*, Paris, PUF, 1973, p. 147.
- [57] ↑ C. Rogers, *op. cit.*, 1972, p. 102.
- [58] ↑ M. de Montaigne, *Essais*, liv. I, XXVI (« De l'institution des enfants » : le jugement), 1650.
- [59] ↑ A. Moyne, *Le travail autonome*, Paris, Fleurus, 1982, p. 7.

- [60] ↑ N. Leselbaum, *Autonomie et auto-évaluation*, Paris, Éd. Economica, 1982, p. 10-11.
- [61] ↑ *Arts plastiques au collège, enseignement en situation d'autonomie* (équipe de rédaction M. Chanteux, P. Ducler, G. Pélissier, C. Roux), Lyon, CRDP-MEN, 1988.
- [62] ↑ B.-A. Gaillot, *Évaluer en arts plastiques*, thèse de doctorat, Université Lyon 2, 1987, p. 268 et 299-305.
- [63] ↑ A. Beaudot, *La créativité à l'école*, Paris, PUF, 1969, p. 20-21.
- [64] ↑ A. Beaudot, *op. cit.*, p. 111.
- [65] ↑ G. Snyders, *Où vont les pédagogies non directives ?*, *op. cit.*, p. 138.
- [66] ↑ 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.
- [67] ↑ G. Avanzini, *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, Privat, 1975, p. 202-203.
- [68] ↑ Introduites à l'Université en 1967 sous l'égide des Pr^s Chateau, Debesse et Mialaret.
- [69] ↑ G. Avanzini, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, 1976-1987, p. 21.
- [70] ↑ J. A. Comenius, *La Grande Didactique* (1638), traduction intégrale, Paris, Klincksieck, 1992 ; lire aussi : O. Cauly, *Comenius*, Paris, Éd. du Félin, 1995, p. 177-200.
- [71] ↑ L. Legrand, *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1971, p. 22.
- [72] ↑ G. Lerbet, *Approche systémique et production du savoir*, Paris, Éd. Universitaires, 1984.
- [73] ↑ F.-V. Tochon, *Didactique du français*, Paris, ESF, 1990, p. 35-46.
- [74] ↑ Y. Chevillard, *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985, p. 12.
- [75] ↑ G. Avanzini, *op. cit.*, p. 125-126.
- [76] ↑ B.-A. Gaillot, *Évaluer en arts plastiques*, *op. cit.*, p. 252 sq.
- [77] ↑ E. Kant, *Critique de la raison pure*, Introduction à l'édition de 1787, Paris, PUF, 1968, p. 31-38.
- [78] ↑ E. Kant, *Critique de la faculté de juger esthétique* (1790), Paris, Vrin, 1968.
- [79] ↑ M. Dufrenne, *La notion d'« a priori »*, *op. cit.*, p. 49 et 152.

- [80] ↑ P. Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995, p. 242.
- [81] ↑ F.-V. Tochon, *op. cit.*, p. 16.
- [82] ↑ Et donc, en tant que formateur, comment enseigner la didactique (la didactique *des arts plastiques*) pour qu'elle soit essentiellement perçue comme instrument critique ?
- [83] ↑ Interview de Eva Hesse par Cindy Nemser, *Artforum*, New York, vol. 8-9, 1970.
- [84] ↑ Selon Pline l'Ancien, *Histoire naturelle, la Peinture*, livre XXXV, 5 et 43 (Paris, Les Belles Lettres, 1997, p. 15 et 153).
- [85] ↑ L'ensemble de ces textes a été réuni et commenté par C. Roux (*L'enseignement de l'art : la formation d'une discipline*, Nîmes, J. Chambon, 1999).
- [86] ↑ 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 ».
- [87] ↑ Circulaire du 14 février 1952.
- [88] ↑ Suite aux recherches évoquées plus haut et prises en charge par l'INRP en 1980.
- [89] ↑ Quant à l'historique de l'expression « arts plastiques », se reporter à D. Chateau, *Arts plastiques, archéologie d'une notion*, Nîmes, J. Chambon, 1999.
- [90] ↑ *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).
- [91] ↑ 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.
- [92] ↑ E. Panofsky, *Idea*, Paris, Gallimard, 1983, p. 125-135.
- [93] ↑ C. Freinet, *La méthode naturelle*, t. 2 : *L'apprentissage du dessin*, *op. cit.*
- [94] ↑ *Le dessin enfantin*, 1927, *op. cit.*
- [95] ↑ Notamment : A. Stern, *Entre éducateurs*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1967, et ici, chez le même éditeur : *L'expression*, 1973, p. 110-111.
- [96] ↑ *International Society for Education through Art*, Société internationale pour l'éducation par l'art, affiliée à l'Unesco (association loi 1901).
- [97] ↑ M. Dufrenne, *Phénoménologie de l'expérience esthétique*, *op. cit.*, p. 657-677.
- [98] ↑ *L'enfant vers l'art* (sous la dir. de D. Baulieu), Paris, Éd. Autrement, n°

139, 1993, p. 15-42.

[99] ↑ S. Mallarmé, *Igitur, Divagations, Un coup de dés*, Paris, Gallimard, 1976, p. 339 et 403-429.

[100] ↑ M. Fried, *Three American Painters*, introduction au catal. du Fogg Art Museum, Harvard University, Cambridge, Massachusetts, 1965.

[101] ↑ T. W. Adorno, *Théorie esthétique* (Frankfurt, Suhrkamp, 1970), Paris, Klincksieck, 1989, p. 9.

[102] ↑ Programmes de l'école, *BO*, n°5 du 9 mars 1995.

[103] ↑ G. Péliissier, Colloque de Saint-Denis, 23 mars 1994.

[104] ↑ L'amalgame quant au terme « artistique » est aussi le fait de l'Éducation nationale qui, depuis 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.

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

[106] ↑ L'expression est de D. Chateau (*Les arts plastiques à l'Université*, Aix, PUP, 1993, p. 108).

[107] ↑ 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.

[108] ↑ 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.

[109] ↑ 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*.

[110] ↑ On songe à D. Baqué, *Pour un nouvel art politique*, Paris, Flammarion, 2004, ou au contenu médiatique de la 11^e *Documenta* de Kassel en 2002.

[111] ↑ 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.

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

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

[114] ↑ 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). 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 : <http://eduscol.education.fr/cid53126/grilles-references.html> Se référer aussi à Perrenoud P., *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997. Sujet développé dans Gaillot B.-A., *L'approche par compétences en arts plastiques* (2009) en ligne : <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr>

[115] ↑ *BOEN* n° 32 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.

Deuxième partie. Quels objectifs de formation ?

Avoir accès à la raison de l'art

O n aurait envie de renvoyer le lecteur, pour ce chapitre, à la lecture des instructions officielles et des programmes ^[1] 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, 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* 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*.

La question des contenus

Le référentiel des AP « couvre l'ensemble des domaines artistiques où se constituent et se mettent en question les formes »^[2] (liées au mode visuel). Entendu au sens le plus large, il comprend à la fois la production des artistes (œuvres, écrits) et les sciences de l'art. Accessible notamment par l'expérience de la pratique plastique, il engage nécessairement les manifestations contemporaines qui, en relation directe avec l'effectuation, constituent le tremplin à partir duquel l'ouverture didactique peut s'opérer (balayage historique, transversalité des modes d'expression) en direction du sens.

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

« Pratique et culture artistique sont conçues en interrelation ». La pratique, confrontée aux œuvres d'art, offre l'occasion de s'interroger (entre autres) sur la nature des constituants plastiques, la construction de l'espace de l'œuvre, les modes d'agencement et l'acte instaurateur lui-même, le statut de l'auteur, le statut de l'œuvre.

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 (une *compétence*) 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 et aux notions désignant les problématiques d'expression ; là ils renvoient à la sémiologie, à la sémiotique, à l'esthétique et aux notions qui s'y rapportent.

En termes d'*aptitudes* 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 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 68), d'où sa relation pathétique et désordonnée à l'héritage et (...) la soif de se réapproprier le "patrimoine culturel" » ^[3] ? Toute pratique d'expression ne peut qu'être confortée par la maîtrise des

moyens mis au service de l'intention.

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 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 l'objet de la didactique de traiter de cela (seulement d'en faciliter l'appréhension), 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 Greenberg à propos de la toile vierge : celle-ci, concéda-t-il, « est encore de l'art, même si la plupart du temps c'est du mauvais art »)^[4]. 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 »^[5] 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.

Selon Cueff, par exemple, Vercruysse (ainsi du cadre vide installé dans une « chambre d'amis » à Gand en 1986), Gober et quelques autres ne font au mieux que « créer de toutes pièces les conditions de possibilité de l'œuvre (...) au moment où elle est exposée, tout reste à faire (...) ses virtualités l'engagent dans un rapport indéfini au monde » sur le simple mode de la *coexistence*.

Ces œuvres, écrit encore Cueff, « ne rivalisent pas avec le réel, ne cherchent en aucune façon à s'y substituer ou, à l'inverse, à s'en distinguer »^[6]. Davantage encore, l'interactivité qui caractérise aujourd'hui le rapport aux technologies électroniques propulse le visiteur-acteur dans un cyberspace 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 supposée 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.

Les sciences de l'éducation déclinent généralement les acquisitions visées en référence à deux niveaux, les *connaissances* et les *compétences*^[7] ; 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 *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 manipulateur, 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). 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 / COMPÉTENCES. 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)^[8], Meirieu (fondant sur l'élucidation de l'opération mentale à solliciter et non sur l'objectif cognitif la construction du dispositif didactique)^[9]. Quant à l'« écart » que revêt toute proposition plasticienne, référons-nous si nécessaire à Duchamp : « L'écart est une opération. »^[10]

Les sciences de l'éducation séparent parfois compétences-produit et compétences-processus^[11], 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^[12], 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.

3 / ATTITUDES. On placera ici ce que certains chercheurs (De Ketele, 1986) ont nommé « savoir-être » et « savoir-devenir »^[13]. 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 ^[14] 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* ^[15], 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 ses expériences, se documenter, être curieux et ouvert aux démarches dérangementantes 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. Toute-fois, sans méconnaître ce qu'apporte 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.

Le notionnel en arts plastiques

Une notion ne s'enseigne pas si l'on considère qu'elle n'est pas en soi « *connaissance* ». 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 (médiante), 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 (composition ; brossage ; 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 qu'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 Cattell^[16] 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)^[17] 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. » ^[18]

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 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 ^[19] 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 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)^[20] qui affecte une part de l'art contemporain, soit qu'il s'abstienne « de ligne ou d'image »^[21], qu'il courtise l'immatérialité ou qu'il entende plus ou moins valoriser l'idée, le concept ou l'attitude^[22].

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

biophysiological. 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 Passeron qui, dans un schéma exposé à l'Université de Paris I 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) ^[23].

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 ;
- 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 À 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)

MATIÈRES 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

LUMIÈRE (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, étagelement, détail/ensemble, contexte

Traduction de l'espace : perspective albertienne, atmosphérique, isométrique, axonométrique, curviligne, étagelement, 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 À L'ACTE INSTAURATEUR (aux opérations plastiques du corps agissant)

Usage des instruments (GESTE de mise en œuvre, ÉCRITURE 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, détournement, 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, 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, algorithme...

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 » (confirmé, collègue 2008). Au lycée, les programmes sont généralement référés à des entrées par grandes notions transversales telles que « forme, figuration, œuvre » (cycle terminal 2010).

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 préférons 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 plastique :*

(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 et à l'expressivité :*

(trace, graphie, touche, mises en œuvres plastiques impliquant le 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...).

L'énoncé des objectifs disciplinaires

La présentation des AP comme discipline d'expression et comme lieu de mise en question ne peut que faire échouer

l'entreprise de désigner à l'avance ce qui sera tiré d'une « leçon ».

Si les grands objectifs de formation peuvent s'énoncer sans trop de difficulté au moyen d'une terminologie suffisamment ouverte, la véritable question porte en revanche 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 sont mis en situation exploratoire.

Nous nous fonderons sur les références suivantes :

- école maternelle et école élémentaire : arrêtés du 22 février 1995 et du 25 janvier 2002 ;
- collège : anciens programmes (1995-1998) et programme actuel (arrêté du 9 juillet 2008 ;
- lycée : anciens programmes (1994 ; 2001) et programme actuel (arrêté du 21 juillet 2010).

Les objectifs généraux

Selon V. et G. de Landsheere ^[24], le niveau le plus général dans la définition des objectifs est celui des fins ou buts de l'éducation. Ils distinguent ensuite les objectifs définis selon les grandes catégories comportementales puis les objectifs opérationnels.

Pour Mialaret ^[25], les « finalités » désignent une aspiration générale, le « but » guide plus directement l'effort, l'« objectif » conduit à une tâche particulière plus précise. En AP, les finalités sont exprimées en ces termes :

- À l'école maternelle, il faut apprendre à vivre ensemble, c'est-à-dire se scolariser et se socialiser. En AP, il s'agit d'imaginer, de sentir, de créer (« voir, faire, ressentir, échanger », 1995 ; « le regard et le geste », 2002).
- Au niveau du collège, les AP fondés « sur la pratique dans une relation à la création artistique (...) mobilisent perception et action dans une relation étroite à la réflexion ».
- Au lycée, les AP contribuent à la « formation du citoyen » : développement de son potentiel personnel, accession à l'autonomie, faculté de porter attention « aux signes de son époque en relation à l'art et aux questions artistiques ».

On peut considérer les objectifs généraux comme des intentions légitimes mais trop larges pour orienter la pratique quotidienne des enseignants. C'est pourtant dès le niveau de ce grand cadrage que se définit la philosophie d'un enseignement ^[26].

Les grands objectifs comportementaux

S'appuyant sur l'apport fondamental de 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 ^[27]. 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 ^[28] qui, après Harrow ^[29], 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 (la « communication non verbale » telle que l'expression corporelle ou la danse, par exemple).

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 : intérêt pour la discipline, adaptabilité et réaction vis-à-vis du savoir. Les AP sont totalement liés à l'implication des élèves sans laquelle la pratique n'a pas de sens. 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 que l'enseignant aura su susciter chez ses élèves. Sur le plan taxonomique, Krathwohl ^[30] avait distingué plusieurs niveaux que l'on

pourrait simplifier ainsi : 1 = réception passive ; 2 = participation ; 3 = implication, entraînement d'autrui ; 4 = en faire un but de son existence (« caractérisation »).

Retenons la remarque de Schwartz : « Certes, on peut éprouver d'immenses plaisirs à un travail intellectuel, mais le domaine esthétique est probablement le seul, parmi ceux sur lesquels porte la formation, à lier ce principe de plaisir à l'activité même, au point d'en faire une condition nécessaire de son bon déroulement. L'expérience esthétique implique le plaisir. » ^[31]

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 apparaît comme apte à hiérarchiser les ambitions de n'importe quel secteur comportemental.

V. et G. de Landsheere ^[32] fondant les terminologies élaborées par Gagné (1965) et Eisner (1969), distingueront : les objectifs de *maîtrise*, les objectifs de *transfert* et les objectifs d'*expression*.

Réciproquement, dans une perspective systémique telle que celle proposée par Tochon ^[33], l'expression propre à un contexte (pratique ou posture artistique) exploite des transferts de procédures qui impliquent la maîtrise de contenus (techniques, théoriques, culturels).

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. » ^[34]

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

Les instructions officielles font écho à cet enchâssement taxonomique. Par exemple, pour ce qui est de l'école primaire, les grands objectifs peuvent se développer ^[35] 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 depuis 1994 formulent 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 ;
- (les comportements attendus sont ensuite plus finement explicités ; ils vont dans le sens d'une autonomie progressive).

Mais ces taxonomies d'objectifs ne désignent que des 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.

Par exemple, en lycée (1^{re}), 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, 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...).

Cette dernière étape s'appelle « l'opérationnalisation ». C'est relativement à ce repérage que s'effectuera l'évaluation... mais c'est aussi l'un des points les plus sensibles de la réflexion didactique actuelle.

Opérationnaliser ou anticiper sur l'imprévisible

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.

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* de Piéron ^[36]. 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 Mager (1962), il faut :

- définir le comportement observable (activité et produit) qui attestera de l'acquisition ;
- définir les conditions d'effectuation de la tâche ;
- définir les critères et le seuil d'acceptabilité ^[37].

Derrière cette procédure, il y a l'histoire du « management » américain, notamment dès 1934 chez Tyler (*Constructing Achievement Tests*), lui-même exploitant le principe de la taylorisation (1911). La pédagogie par objectifs (dite « PPO ») qui en découle se limite 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 ? » demandent V. et G. de Landsheere ^[38].

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. » ^[39]

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 ^[40].

Mialaret (1991) ne craint pas d'affirmer ^[41] qu'aujourd'hui « la PPO fait presque partie du musée des trouvailles pédagogiques ». 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 ^[42] écrire « être capable de » et se contenter d' « enfilez 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 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.

C'est ainsi que Birzée ^[43] invite le formateur à centrer son intérêt sur l'acquisition de compétences durables. Depuis, une PPO dite de « deuxième génération » définie par Gillet et Parisot (1991) et reprise par Perrenoud (1997) propose de se retourner vers Gagné (1965-1976) afin de référer un plan de formation aux capacités nécessaires à l'acquisition d'une *compétence* ^[44] :

- Les *capacités* nomment les « états persistants » non liés à la discipline mais transversaux qui rendent capable de certaines performances. La capacité n'existe pas à l'état pur mais se manifeste à travers la mise en œuvre de contenus (par ex. repérer et analyser... les références implicites de son travail plastique).

- La *compétence* est un savoir-faire spécifique à un champ déterminé mettant en jeu des capacités (permettant, en AP, non pas simplement la résolution d'une tâche mais « l'approche » d'une question plus large).
- Les *performances* opérationnalisent la compétence en s'offrant comme indicateurs.

Ainsi, 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 cette compétence.

RÉSUMONS :

- Les objectifs *généraux* cadrent les ambitions de la discipline ;
- Les grands objectifs *comportementaux* précisent les registres de compétence spécifique (« être capable de communiquer et de signifier visuellement, répondre à un problème posé, maîtriser plusieurs techniques, organiser un espace... ») ;
- L'objectif *particulier* d'une leçon choisit un secteur ponctuel qui renvoie le plus souvent au questionnement d'une notion (ex. organisation de l'espace ; effets de sens produits par l'utilisation du vide et du plein) ;
- Les objectifs *opérationnels* anticipent sur ce que

l'élève devrait être capable de faire (ex. produire plastiquement un effet de déséquilibre et de focalisation en réponse à l'incitation d'un sujet tel que « la ruée des poissons d'un aquarium vers un appât... » ; différencier sur des cartes postales d'œuvres celles où un tel déséquilibre est déterminant...).

Dans l'exemple précédemment cité, la *compétence visée* par rapport à « déséquilibre » est la compréhension qui conduit à mettre en relation vide et plein avec les principes de la composition (rythme, équilibre, focalisation, saturation, contraste...), si possible dans une expression personnalisée. On perçoit bien sur ce cas concret que les performances indicatrices de cette compréhension sont plurielles (faire, reconnaître, justifier...), nous y reviendrons dans le tableau qui va suivre.

Visualisation d'un champ d'opérationnalisation

Ayant décidé d'un contenu de formation (en AP, prenant appui sur la *pratique*, rencontrer un ensemble de questions relatives à une notion), le professeur se doit de rechercher par anticipation l'ensemble (jamais exhaustif) des performances qui pourraient fournir des indicateurs de compréhension.

Certaines de ces performances, jugées essentielles, seront directement suscitées par des consignes à exécuter

(produire une œuvre pertinente, chercher des artistes qui...). Toutefois, on voit bien que plus la proposition du sujet sera ouverte, moins il sera possible de décrire le produit à réaliser.

On se rappellera qu'Eisner, dès 1969, avait énoncé clairement en quoi se caractérisaient les objectifs d'expression, caractéristiques sur lesquelles ne peut que se fonder un cours d'AP :

- *ils ne décrivent pas le comportement final à acquérir mais une situation où l'on invite à explorer ;*
- *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 ^[45] .*

Prenons comme exemple une réflexion sur la notion d'échelle en référence à X. Veilhan :

1 / Si je demande à des élèves de 6^e de découper des personnages de toutes tailles préparés sur une photocopie et de les coller ensemble sans support de façon à donner la meilleure illusion de profondeur, je puis anticiper le produit attendu qui attestera de la réussite.

Si j'élève l'ambition à la capacité de réinvestissement, je ne considérerai la réussite effective qu'à l'occasion d'un travail ultérieur, dont j'ignore tout, où l'élève (par ex.)

aura dessiné des personnages à bonne échelle les uns par rapport aux autres.

2 / Mais l'échelle ne renvoie pas qu'à des considérations optiques, c'est aussi un agent majeur de signification par hiérarchisation de la prégnance visuelle. En tel cas, l'artiste décide délibérément de s'affranchir de la vraisemblance pour jouer des contrastes et des ruptures d'échelle. Si c'est à cette compréhension-là que je veux donner accès, plusieurs voies s'offrent à moi :

Une voie impositive-résolutive où, par injonction, j'inviterai des élèves de 4^e à user de l'échelle pour produire du sens (l'élève sera capable de produire une réponse plastique efficace et de justifier sa démarche).

Une voie propositionnelle où j'inviterai des élèves de 2^{nde} à « réagir » par rapport à un document : ils observeront 3 mn d'un extrait du film *Blow up* (dont on connaît les effets de contraste d'échelle) et auront à « transposer plastiquement ce qu'ils auront ressenti de plus fort dans les moyens utilisés par le cinéaste ». En pareil cas, j'attendrai des élèves qu'ils sachent déceler le travail sur l'échelle et en élaborer une transposition dans leur pratique. Si je puis toujours écrire « *produire et justifier* », je vise surtout « *déceler et transposer* » et ne peux avoir réellement idée de la nature des travaux plastiques.

3 / En *terminale*, une incitation totalement ouverte (« *Échelle* ») élargit l'ambition des possibles à l'intégralité du champ taxonomique. Tout est

envisageable J'attends des élèves qu'ils « actualisent sur le mode critique » une question se rapportant à l'échelle) et l'opérationnalisation bute sur l'impossibilité de dépasser l'énoncé de capacités générales (problématiser ; réaliser).

La présentation qui suit donne une idée impressionnante du champ des indicateurs possibles. Cette table de spécification ^[46] déploie la compétence en articulant capacités opératoires et contenus (ces capacités recherchées, pouvant être classées des plus modestes aux plus ambitieuses, amènent à anticiper les performances qui pourraient attester de leur acquisition). Par exemple, cherchant à définir sur quoi repose une compétence quant à l'usage de la couleur :

CAPACITÉS	SECTEUR THÉORIQUE	SECTEUR PRATIQUE	SECTEUR CULTUREL
connaître	savoir la terminologie spécifique (couleurs et notions spécifiques...)	maîtriser les gestes spécifiques aux mélanges	citer des références écrites et iconiques quant au débat entre le dessin et le coloris
comprendre	reformuler, expliquer divers principes (ex. : synthèse additive, qualité/quantité)	expliquer la manipulation des pigments, les dosages	expliquer la démarche de Rubens, Delacroix, Signac, Kandinsky, Ad Reinhardt...

CAPACITÉS	SECTEUR THÉORIQUE	SECTEUR PRATIQUE	SECTEUR CULTUREL
reconnaître, sélectionner, classer	identifier des coloris, des organisations, classer des échantillons suivant plusieurs règles	élucider, comparer la composition de différents coloris, juger du degré de fidélité d'une reproduction	identifier une œuvre, une école picturale par cette question ; répartir des œuvres suivant la fonction de la couleur
analyser	nommer les principes actifs dans une démarche ; problématiser	identifier les procédés manipulatoires servant l'effet coloré (geste, transparence...)	démontrer une œuvre artistique, extraire la problématique colorée et la rapporter au contexte
produire	choisir une règle d'organisation colorée	fabriquer des coloris imposés, modulations, dégradés...	constituer une documentation pertinente
transposer	réinvestir du savoir et bâtir un projet pertinent / à une consigne	réaliser une réponse plastique pertinente / à un sujet imposé	mettre des œuvres en relation critique sur le terrain de la couleur
organiser, argumenter	émettre plusieurs hypothèses ; justifier dans un projet le parti pris chromatique	produire plusieurs agencements colorés sur le même sujet ; interpréter les écarts obtenus	faire référence à une démarche chromatique répertoriée
créer	bâtir ses propres règles	remettre en question des pratiques usuelles	se démarquer des références ; opérer des relectures
évaluer ; s'auto-évaluer	juger de la crédibilité du projet	juger de l'efficacité de la réalisation plastique	(se) situer par rapport au champ artistique
aimer	être en position de recherche	expérimenter spontanément sur le registre coloré	fréquenter les œuvres, organiser un exposé sur le monochrome

En règle générale, si un objectif de simple maîtrise peut se contrôler par une seule performance (par ex. en 6^e : savoir différencier deux matières – ciel et eau de la mer – par le mélange des couleurs, le degré de dilution et la touche), un objectif supérieur de compétence renvoie à une palette

diversifiée de recherches et d'initiatives individuelles possibles : d'une part, les performances deviennent ouvertes (donc plurielles, voire inattendues), d'autre part, la compétence s'élargit à une « saisie du fait artistique » où le « comprendre » ne se réduit plus exactement au « faire » (même si ce faire désigne aussi la dissertation écrite).

Bien évidemment, le tableau précédent n'est qu'un « jeu » donnant idée de l'éventail des possibles, ce n'est pas une activité de terrain. Ce qui importe, c'est que l'enseignant d'AP sache dépasser le simple apprentissage technique ou notionnel, ne pas seulement viser la réalisation d'un objet, et bâtir son cours sur le modèle de la pratique-critique. Il doit 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 au vu des réalisations sur les données du « faire » ?*
- *Quelles initiatives j'attends d'eux face à cette question ?*

S'agissant d'opérationnalisation, il convient donc de s'entendre sur le mot. 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 se substitue à

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 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 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, dans le traitement de troubles psychologiques) ^[47]. En AP, un *objectif de substitution* vectorisant l'activité critique 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...) inventer la famille "Cannette-Coca-Cola" » (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, doit-on tirer un trait sur l'opérationnalisation ? À notre sens, non. Définir avec la plus grande rigueur nos objectifs est de la plus haute importance, à condition toutefois de trouver une forme qui soit compatible avec les pratiques interrogatives sur lesquelles se fondent nos dispositifs. De plus, ceci risquerait de laisser croire qu'en AP on pourrait s'exonérer d'une réflexion quant aux objectifs que vise une séquence d'enseignement.

On verra plus avant comment la référence aux deux registres des « connaissances » et des « compétences » sera d'une aide précieuse.

Ce qu'il importe de comprendre, c'est que l'approche des AP appelant des pratiques exploratoires et créatives nécessairement plurielles, la question ne peut être dévoilée explicitement, le produit mais aussi l'activité de l'élève, dès lors qu'on envisage le niveau concret, ne peuvent être définis *a priori*. Travailler sur le questionnement valorise l'attitude prospective par rapport au comportement résolutif. Par la pratique des AP, il s'agit de découvrir et de vivre des questions non livrées explicitement. Opérationnaliser en AP se limite donc à anticiper sur une panoplie d'indicateurs susceptibles de témoigner de la progression des acquisitions mais c'est tout autant se rendre réceptif à toute autre manifestation en improvisation sur l'inédit de la situation créée dans la salle de classe. Paradoxalement, c'est donc aussi s'interdire de solidifier toute attente.

Bien entendu, cela remet en cause pour l'enseignant la rédaction de la « fiche de cours » prévisionnelle. À la fois indispensable pour désigner clairement les paramètres de la question cible, elle ne doit pas être autre chose que la définition d'une trajectoire où tout reste à improviser en regard du comportement d'effectuation des élèves.

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 que l'on dénie « la vérité en peinture » 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 (garant de la compétence ultime), entendue comme faculté de mettre au jour un certain nombre d'interrogations relatives à des choix que le plasticien (l'artiste, l'élève) 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 avant l'arrêté du 16 novembre 1978 portant sur les 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.

Ces anciens textes, on le voit, confondent thématique et problématique (comme c'est le cas, aujourd'hui encore, dans l'esprit des enseignements plastiques hors de nos frontières). 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 » ou d'une « question posée » afin de développer un processus d'action et de réflexion.

Les textes de 1995 pour le collège confirment à leur tour que les situations d'apprentissage (par la pratique) « suscitent la rencontre de questions » de même que la « réflexion critique » est valorisée au lycée (2001) : « La pratique artistique permet de construire des questions. »

De fait, 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. En ce sens, la référence des instructions

anciennes à un « problème », tout en opérant une avancée considérable, n'était pas suffisamment explicite et pouvait donner à penser que ce qui était recherché se limitait à la résolution de la pertinence communicationnelle (l'adéquation d'une technique et d'un dispositif plastique à des intentions).

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 (car, dans son acception d'après 68, la « pratique » est le lieu d'émergence des questions, le lieu où l'on cherche et réfléchit en faisant, le support du recul critique).

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, de remettre une question en question.

Ceci conduit à préférer, en AP, le mot « question » au mot « problème » (les instructions officielles récentes parlent d'ailleurs de mise en question et de « notions à articuler sous forme de questions »).

Derrière l'idée de rencontrer une question plutôt que de résoudre un problème se trouve toute la différence entre la proposition d'une situation exploratoire et le simple

exercice d'inculcation. Exemple ^[48] :

Objet d'étude : le mouvement figuré.

- Exercice : « La bête qui s'enfuit ; rendez compte de son mouvement en recherchant des effets avec votre pinceau. »
- 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.

- Exercice : « Une fusée s'écrase sur la lune ; représentez l'explosion en incorporant divers matériaux afin de rendre les différentes textures du cratère dû au souffle. »
- 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 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.

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 candidat, il reste que souvent 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 ?

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 Brueghel 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 » ^[49]. 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 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 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 institutrice de maternelle me livra un jour 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^[50], 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.

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 Breton, sinon « convulsive », révélation « poignante », du moins irruptive, excédentaire et en débord : « magique-circonstancielle » ^[51] .

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 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 a rappelé justement Le Bot) ^[52] qui doit permettre la mise en doute de ce savoir usuel et sa résurgence sous forme de question. Par-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 sourdant des recyclages postmodernes, certains, tels Scarpetta ^[53] , 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^[54] – 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 quotidien) 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, 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, Véllickovic..., 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 : après la main rupestre aurignaco-périgordienne 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, Manzoni et Journiac, Pane, Lygia Clark et Orlan, Burden, Acconci, Kelley, McCarthy...

LA FLUIDITÉ

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 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 décroissement 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.

C'est enfin l'adaptabilité et la malléabilité de nos projets pédagogiques.

« 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 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.

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, 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 le 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 quelques années ^[55] 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 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 (*Wandgestaltung*, 1921, de L. Péri ; accrochages de Favier et Messenger ; *The Wild*, 1950, de Newman). Le format géant et 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 ^[56] .

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.

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.

Transposer ou mettre en scène des questions

Il s'agit de ce que nous nommerons « l'appropriation didactique » ^[57], c'est-à-dire la manière d'amener sur le terrain de la classe les questions relatives au champ artistique.

Chevallard nomme « transposition didactique » tout ce qu'implique le passage « du savoir savant au savoir enseigné » ^[58]. En AP où c'est plutôt l'expérience qui construit le savoir, cela 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 » (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.

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 »^[59], doit mettre en place des situations qui favoriseront l'interrogation et la découverte (dans tout ce qui vient d'être écrit, « savoir » étant à considérer au sens le plus large).

Ainsi, aborder la notion de *contraste* en 6^e peut avoir comme objectif immédiat d'aider l'élève à faire ressortir la figure du 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.

La notion de *temporalité*, largement travaillée aujourd'hui par les artistes, 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), 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 4^e de collège : « Faites-nous une leçon sur le Top 50. » L'instant de surprise étant passé, on peut imaginer que proposition sera 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.

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 6^e ou 5^e 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 rock, 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 en N/B les états divers obtenus selon le type de focalisation du faisceau (de l'éclairage diffus au contre-jour). Ici, la transposition didactique a dicté à l'enseignant d'écarter l'étape du dessin dont les multiples difficultés auraient compromis la compréhension de ce qu'il voulait faire saisir. Le travail du contraste par l'infographie peut s'avérer un excellent prolongement. (Il peut aussi choisir l'économie et l'efficacité en faisant travailler les élèves par groupes au moyen d'un caméscope.)

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 que 50 % du temps soit consacré à l'étude 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 » ^[60] .

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 :

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 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 et bien d'autres) qui ont montré que le beau de Botticelli n'est pas celui de Lorenzo di Credi ni de Goya ni de Soutine. 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 collègue 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 ?... 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 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 de plus en plus cette appréhension, si l'on en juge par quelques entreprises : « la couleur seule »^[61], « le fragment »^[62] ou bien « l'informe » en référence à Bataille, « l'empreinte » comme jeu sur le même^[63] ou encore « le détail »^[64], s'agissant de savoir « d'où regarder, d'où penser la peinture ». Ainsi en est-il également de quelques ouvrages de synthèse construits sur des entrées notionnelles^[65].

Cependant, le travail de problématisation effectué par le professeur d'AP est encore largement méconnu comme il a été possible de le vérifier à l'occasion de la parution de l'étude de Fréchuret sur le « mou »^[66]. Portant sur 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 suscita (à juste titre) les plus vives louanges, mais assorties curieusement de quelques naïves exclamations :

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, Hantai, 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 » ^[67] .

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 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 » ^[68] alors que, précisément, se tient là le noyau central de l'enseignement des AP aujourd'hui.

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 « 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 de l'enseignement des AP sont pourtant éloquents à cet égard pour qui veut se donner la peine de les lire !

Effectivement, pour conclure cette partie consacrée aux objectifs, sans doute peut-on dire que l'enseignement des AP durant ces trente 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 élargi les ambitions à l'approche des phénomènes « artistiques ». En ne pensant plus seulement les connaissances à l'aune de l'efficacité plasticienne mais en les présentant explicitement comme questions à activer, les textes des années 90 ont, semble-t-il, réussi à concilier la désignation précise d'objectifs et les impératifs d'ouverture qu'implique un rapport voulu étroit à « l'artistique ».

Les années 2000, en France, voulant probablement tirer la leçon des bricolages parfois inféconds cachés derrière ce

label, ont prôné un retour aux choses mieux cadrées et encouragé la maîtrise de l'outil informatique, ceci alors que d'autres pays francophones accordaient une meilleure part à la création. Ces disparités quant aux enjeux et finalités de l'enseignement d'une discipline toujours en mouvement (faut-il privilégier la construction de la personne, l'ouverture culturelle, la création, la professionnalisation ?) montrent aux enseignants qu'il sera toujours indispensable de prendre du recul quant aux acquisitions visées 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.

Notes du chapitre

[1] ↑ Ceux-ci sont consultables par l'Internet sur le site du ministère de l'Éducation nationale : <http://eduscol.education.fr/arts-plastiques/>

[2] ↑ Anciens programmes de 6^e, *BO* hors série, Paris, CNDP, 1996, p. 95-102.

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

[4] ↑ T. De Duve, *Résonances du readymade*, Nîmes, J. Chambon, 1987, p. 217 (repris dans « Le monochrome et la toile vierge », catalogue *La couleur seule*, Lyon, 1988, p. 40).

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

[6] ↑ A. Cueff, *Le lieu de l'œuvre*, Berne, Kunsthalle, 1992, p. 14-15 et 103-104.

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

[8] ↑ 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.

[9] ↑ *Apprendre... oui, mais comment*, *op. cit.*, p. 107 sq.

[10] ↑ M. Duchamp, *Duchamp du signe*, Paris, Flammarion, 1975, p. 41.

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

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

[13] ↑ 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 (...). Le *S-E* renvoie donc à un système de valeurs implicites ou explicites » et le « *S-D* » 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.

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

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

[16] ↑ R. B. Cattell, *Handbook of Multivariate Experimental Psychology*, Chicago, Rand Mc Nally, 1966, p. 16-18.

[17] ↑ J. S. Bruner, *Le développement de l'enfant*, *op. cit.*, 1983.

[18] ↑ J.-M. de Ketele et X. Roegiers, *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck, 1991, p. 85-87.

[19] ↑ M. Merleau-Ponty, *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964, p. 61 sq.

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

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

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

[23] ↑ 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.

[24] ↑ *Définir les objectifs de l'éducation*, *op. cit.*, p. 25-27.

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

[26] ↑ On peut ainsi décider de valoriser la technique, de favoriser la démarche de création, de développer la curiosité pour les arts, de viser des compétences transversales...

- [27] ↑ B. S. Bloom (sous la dir. de), *Taxonomie des objectifs pédagogiques, I : Domaine cognitif* (1956), Montréal, Éducation nouvelle, 1968.
- [28] ↑ M. Verhaegen, Classification des objectifs pédagogiques de l'enseignement en éducation physique, in *Revue d'éducation physique*, XIV, 1, 1974, p. 1-25.
- [29] ↑ A. J. Harrow (sous la dir. de), *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Domaine psychomoteur* (1972), Montréal, PUQ, 1977.
- [30] ↑ D. Krathwohl (sous la dir. de), *Taxonomie des objectifs pédagogiques, II : Domaine affectif* (1964), Montréal, Éducation nouvelle, 1970.
- [31] ↑ B. Schwartz, *L'éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne, 1973, p. 194.
- [32] ↑ *Op. cit.*, p. 235.
- [33] ↑ *Didactique du français, op. cit.*, p. 70-76.
- [34] ↑ V. et G. de Landsheere, *op. cit.*, p. 265.
- [35] ↑ Suivant D. Lagoutte, *Enseigner les arts plastiques*, Paris, Hachette, 1991, p. 137-146 (et programme de 2002).
- [36] ↑ H. Piéron, *Vocabulaire de la psychologie*, Paris, PUF, 1951.
- [37] ↑ R. F. Mager, *Preparing Instructional Objectives*, Palo Alto, Fearon, 1962, p. 53 et *Comment définir des objectifs pédagogiques ?*, Paris, Gauthier Villars (Bordas), 1972.
- [38] ↑ *Op. cit.*, p. 268.
- [39] ↑ D. Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1979, p. 66.
- [40] ↑ *Ibid.*, p. 123-132.
- [41] ↑ *Pédagogie générale, op. cit.*, p. 89.
- [42] ↑ *Op. cit.*, p. 87.
- [43] ↑ C. Birzée, *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Paris, PUF, 1979, p. 165.
- [44] ↑ P. Gillet (sous la dir. de), *Construire la formation (CEPEC)*, Paris, ESF, 1991, p. 67-75.
- [45] ↑ Cité par V. et G. de Landsheere (1976), *op. cit.*, p. 263-264.
- [46] ↑ P. Gillet, *op. cit.*, p. 92-113.
- [47] ↑ M. Minder, *Didactique fonctionnelle*, Bruxelles, De Boeck, 1991, p. 67-69.
- [48] ↑ Que soient salués ici tous ceux (conseillers pédagogiques, professeurs stagiaires...) qui, au cours de ces précédentes années, ont contribué à forger avec nous le patrimoine des sujets livrés en exemple dans cette étude.

- [49] ↑ G. Péliissier, remarques du président, *Rapport du jury de l'agrégation externe d'AP, session 97*, Paris, CNDP, 1998.
- [50] ↑ 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.
- [51] ↑ A. Breton, *L'amour fou* (1937), Paris, Gallimard, 1975, p. 21.
- [52] ↑ 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.
- [53] ↑ G. Scarpetta, Le trouble, in *Art Press spécial 20 ans*, hors série n° 13, 1992, p. 132-136.
- [54] ↑ In *Les arts plastiques à l'Université*, *op. cit.*, p. 27.
- [55] ↑ P. Bonniel et B.-A. Gaillot, *Arts plastiques au lycée, Le format*, projet pour le CNDP, 1990, resté sans suite.
- [56] ↑ *Autoportraits contemporains*, Lyon, ELAC, 1993, commissaire B. P. Brunon, Houston, Texas.
- [57] ↑ B.-A. Gaillot, rapport de l'épreuve de leçon de l'agrégation d'AP, Paris, CNDP, 1991, p. 48.
- [58] ↑ En mathématiques (*La transposition didactique*, *op. cit.*, p. 39).
- [59] ↑ Ce que le précédent auteur nomme la *chrono* et la *topogenèse* (*ibid.*, p. 71).
- [60] ↑ Présentation de la discipline, programme du collège, 2008.
- [61] ↑ Exposition *La couleur seule*, Lyon, 1988 ou encore : D. Riout, *La peinture monochrome*, Nîmes, J. Chambon, 1996.
- [62] ↑ Exposition *Le corps en morceaux*, Paris, musée d'Orsay, 1990.
- [63] ↑ Expositions *L'informe* (1996) et *L'empreinte* (1997) au Centre G.-Pompidou, Paris.
- [64] ↑ G. Didi-Huberman, *Devant l'image*, Paris, Minuit, 1990 (l'aporie du détail, p. 273-281) ; D. Arasse, *Le détail*, Paris, Flammarion, 1992.
- [65] ↑ 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.
- [66] ↑ M. Fréchuret, *Le mou et ses formes*, Paris, Espaces de l'Art, ENSB-A, 1993.
- [67] ↑ Préface d'Y. Michaud, *ibid.*, p. 10-12.
- [68] ↑ Y. Michaud, *Enseigner l'art ?*, *op. cit.*, p. 28-29.

Troisième partie. Le choix d'une stratégie éducative

La pratique comme lieu de questionnement

Systeme 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.

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 »^[1].

Aujourd'hui, la référence au « triangle » didactique ou pédagogique ne suscite plus la même unanimité et s'est considérablement banalisée au point de faire oublier que l'intérêt majeur du schéma était à l'origine de casser la relation binaire « enseignant/enseigné » et surtout de visualiser les deux termes soulignés dans la citation : « système » et « relation ». Il s'agit moins de reconnaître l'existence de trois pôles (ce que nous contesterons) que de prendre conscience que l'enseignement repose sur la

gestion d'un système relationnel complexe.

Pour Houssaye^[2], toute pédagogie est fondée sur la relation privilégiée entre deux des trois partenaires, 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.

L'intérêt porté sur le pôle savoir

- invite à se soucier du programme, à choisir entre l'impératif et le conjoncturel, à négocier entre les objectifs valables et les objectifs souhaitables (l'adéquation des objectifs dépend du contexte scolaire mais est également perçue comme le reflet de l'ambition des enseignements artistiques) ;
- invite à s'interroger sur les prérequis, pour éventuellement penser les acquisitions en termes différenciés ;
- invite à travailler la formulation et la présentation des objectifs afin qu'ils soient accessibles à un niveau déterminé ;
- invite à circonscrire le champ notionnel disciplinaire, les références au champ artistique et les résonances interdisciplinaires se rapportant à la question visée ;
- invite enfin à prendre en compte le fait qu'une part du savoir en AP naît de l'acte et du croisement de points de vue diversifiés.

L'intérêt porté sur le pôle élève

- invite à s'interroger sur la situation de départ, autrement dit sur l'ensemble des données personnelles, sociales, institutionnelles qui peuvent, en relation avec les objectifs didactiques, exercer une influence sur le déroulement et les résultats des processus d'enseignement et 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 prendre comme levier les références et les modèles valorisés par les adolescents, à susciter le désir, à intriguer et motiver ;
- invite à contrôler la communication, à chercher des procédures de mise en confiance, d'encouragement, d'aide à la recherche, à penser l'enseignant comme personne-ressource ;
- invite à penser l'activité de recherche en fonction de l'hétérogénéité des sujets apprenants, à constituer éventuellement des groupes de besoin, à gérer l'évaluation sur un mode semi-différencié ;
- invite à se rendre sensible aux moments du cours où l'élève rencontre l'occasion de construire son savoir.

L'intérêt porté sur le pôle enseignant

- invite à s'interroger sur son rôle dans la relation

éducative : quel contexte pédagogique instaurer, du magistro-centrisme intégral aux situations de libre choix les plus ouvertes ;

- invite à prendre cas de ses propres composantes psychologiques : selon que le formateur est à l'aise ou non avec la gestion des groupes, sait maîtriser ou non l'hétérogénéité des parcours, il optera vers un dispositif souple, ouvert, ou plus rigide ;
- invite à faire l'inventaire des procédures d'apprentissage, des outils d'apprentissage, globalement, de toutes les formes du travail didactique ;
- invite à typologiser la nature, le moment et la fonction de ses gestes professionnels, à analyser ses réactions devant l'imprévu ;
- invite à porter un regard particulier sur l'évaluation de sa propre action didactique, selon qu'il conçoit l'éducation en adepte de Durkheim ou sous un angle scrupuleusement behavioriste ;
- 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.

Ensuite, comme suggère Houssaye, c'est aussi envisager les relations.

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 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) afin d'aboutir à des objets d'étude 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 en permanence l'ordre et la nature de ses priorités en fonction des événements artistiques contemporains ?
- 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 contenus à dégager étant d'abord à extraire de la situation de pratique, cette dernière étant déjà elle-même enseignement.

La relation enseignant/élève (processus : former)

- 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 – lire Postic ^[3] et Gilly ^[4] –, est d'autant plus primordiale en AP que non seulement, comme ailleurs, l'activité globale 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. S'il est possible de s'exprimer dans une langue étrangère par contrainte scolaire (le cas échéant), une activité d'expression plastique authentique ne peut naître que dans un cadre propice sous peine, sinon, de ne générer qu'objets fictifs et simulacres d'acquisitions.

La relation élève/savoir (processus : apprendre)

- 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 construit sa formation 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 explicitement valorisées par les instructions officielles

disciplinaires suffisent à indiquer clairement la voie adoptée par l'enseignement des AP. Il s'agit donc de privilégier la méthodologie de l'apprentissage par rapport à la méthodologie de l'enseignement.

Mais s'appuyer sur ces schémas fait à nouveau buter sur la pertinence de 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 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 construit ^[5] .

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 »^[6] de quatre variables : la matière, l'élève, le professeur et l'environnement physique et social.

Comme le souligne V. de Landsheere^[7], 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^[8], « un ensemble intégré d'activités poursuivant des fins éducatives ou formatives ». Construire un curriculum, c'est se demander :

- quels objectifs atteindre (quels besoins et suivant

quelle logique) ?

- quelles expériences éducatives pour y parvenir ?
- comment savoir si les objectifs ont été atteints ?

Chaque étape du processus didactique est le lieu de choix spécifiques que nous allons examiner maintenant.

La définition d'une intention

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^[9] 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 6^e, sera de faire découvrir l'étendue des possibilités par une approche divergente. En 5^e, on pourra tester la capacité de transfert en demandant d'introduire de la « bagarre » dans une vignette incomplète de BD.

L'intention visant en 3^e 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 ou... Reiser.

L'organisation d'une séquence servie par un dispositif

Dans les notes définissant les épreuves didactiques des concours de recrutement en AP ^[10], 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 ^[11] :

- 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 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 envisagées ?

Il s'agit pour les AP d'anticiper des opérations et non de programmer des activités. En 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 ^[12] .

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 son savoir.

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 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.

Sur ces bases s'élabore la fiche de cours qui est une planification souple qui devra s'adapter aux réalités du

terrain. Anticipation des possibles, à l'image de l'esquisse de l'artiste, elle ne peut être, en AP, que l'amorce d'une trajectoire vers l'inconnu.

La gestion de la séquence

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 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 s'achève par un 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 prévoir le scénario de ce bilan final : temps d'auto-évaluation, groupes de pré-évaluation, recherche de références artistiques en rapport avec le travail, écriture des critères au tableau, dispositif scénique d'accrochage ou de déploiement des réalisations plastiques (parfois aujourd'hui par vidéo-projection), 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 fruits 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.

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 ^[13]. 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 (entendu comme orientation vers une question et non vers un objet à réaliser). L'atelier est fédéré autour d'un type d'activité allant de l'artisanat à l'expression problématisée ; 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) 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.

En regard du cours usuel, l'atelier 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.

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 conduisait l'élève vers ses professeurs. Comment emmener

tels élèves déterminés 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 ^[14] .

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.

Si la pédagogie traite des conditions d'accès aux apprentissages, la didactique est l'étude des procédures d'accès à ces apprentissages.

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 6^e, 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.

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 », celui qui tâtonne et joue de la rencontre et de l'assemblage ^[15] .

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 » ^[16] .

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 artistique 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 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 puis 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 ^[17], si l'inventaire complet des méthodes n'a pas encore été fait, on peut 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 travail 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 ^[18], 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 », Gogelin de méthode « affirmative », De Corte de méthode « expositive magistro-centrique » 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 collègue imposait encore à la fois le thème – la mer, la foule... – et la question technique à servir – contraste, cadrage... – comme on disait alors) ^[19]. Cet exercice peut être assorti de tâches de reconnaissance ou de la 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 virtuelle dans tel ou tel extrait de *Snark*, puis les utiliser pour faire découvrir votre chambre à coucher :

- soit au caméscope, directement ;
- soit en esquissant sur papier les différents plans de la séquence.

Remarque. Si cela ne correspond plus aux orientations actuelles de l'enseignement des AP, l'injection directe peut parfois procurer un gain de temps considérable. En 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 ^[20] (par ex., 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 :

Le thème de travail *imposé* par le professeur d'AP sera « *le bicentenaire de la Révolution française* ». Le sujet *imposé* sera plus précisément 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 déterminants autres ; 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 enfin ce qu'il en sera dit au-delà de la production.

Nombreux sont les artistes 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 « questionnement » ou au « dialogue », nous considérerons avec le second que ce dispositif n'est guère qu'une « variante de la méthode magistrale » ^[21].

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 celles de David (1799). Le sujet de recherche sera alors « *la ruée* ». L'incitation inventée pour des élèves de 6^e 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 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 ^[22] ou Tapié ^[23] 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. Fort de ces informations, 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 actuelle des instructions officielles en direction de la culture artistique (insistance essentielle), les dispositifs didactiques fondés sur l'examen d'œuvres artistiques (ou de simples images) occupent une part croissante. 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 (6^e/5^e) 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, 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.

Les dispositifs résolutifs ouverts

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* 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 ») ^[24]. 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 ^[25].

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, 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 5^e (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...).

Sujet 3^e ou 2^e sur *lumière-couleur* (inspiration : Soulages). Consigne : peindre en rouge un lot d'objets de même nature (pince à linge, flacon effaceur...) de telle sorte que « le même rouge ne soit pas le même rouge ». Contrainte-matériau : n'utiliser que le même pot d'acrylique industrielle rouge vermillon. (L'obligation d'utiliser une seule qualité de peinture conduit à rechercher des facteurs susceptibles de changer la perception de ce rouge : texture, reflet, contraste/fond, éclairage...).

Sujet lycée : « *interférence* ». 1 / Projeter une diapositive (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.

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 n° 1 invite à sélectionner, à déformer, à jouer du trait, les consignes n° 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 4^e d'un ensemble collé sur un support composé d'une assiette en carton, de couverts et d'un gobelet. Consigne : « *abolissez le volume* » ; contrainte : « *sans écraser les objets* ».

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) est l'une des caractéristiques majeures de la démarche artistique ; il est donc normal d'en retrouver l'esprit dans le principe du cours en proposition.

Variantes résolutives fondées 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 les salades animées de Lucariello : *Mon signe est fourrure*, vidéo, 1999).

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 dm² 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 m² 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), etc.

Gravats. Chaque élève de 6^e 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 !), 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 boulets de charbon. Proposition directe : « *Vous avez une séance pour donner avec ce charbon disponible à volonté l'idée du mouvement (ou de la légèreté, etc.). Les moyens sont libres.* »

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^[26]. La prospection sollicitée est chaque fois la recherche du maximum de solutions. Elle peut être menée seul ou en équipe.

6^e. 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.* »

5^e. Trois carrés de papier 15 × 15 cm, bleu, blanc, rouge. Ciseaux et colle en 1 heure. Une proposition : « *Liberté, égalité, fraternité.* »

4^e. « *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).

3^e. « *Recette : 3 livres de plumes, 5 m de ficelle, 25 bougies de lumière électrique* » (M. Duchamp, 1918)^[27].

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 ^[28], 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 » ^[29]. 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 3^e 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, 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^[30], Soulages et Ad Reinhardt), ou toute autre déclinaison telle que : « *rassembler ; classer ; montrer* ».

Les dispositifs d'expression entièrement 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 »^[31], 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 4^e) tels que « *donnez à voir*

vosre vision du monde » ^[32], « 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 valent, 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* » ^[33].

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 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'advieront peut-être pas... Dans un tel contexte, le fruit de l'aventure est totalement suspendu à l'expérience et à la capacité d'improvisation ^[34] 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 médiatrice en situation d'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 en filigrane. 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), clairement valorisé par les textes officiels.

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 ^[35]. Une classe peut être prête, une autre non, certains élèves oui, d'autres pas. En collège, le moment propice se situe probablement entre la 5^e et la 4^e, il est favorisé par la pratique régulière de situations

problématiques où l'élève a déjà eu l'occasion de prendre beaucoup d'initiatives. Le 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^[36] 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 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^[37]. 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 [38]. Pour l'avoir fait, affirmons que ceci peut s'opérer en une ou deux heures [39] de manière extrêmement constructive. La capacité de formuler un projet et de le conduire à terme étant désormais intégrée aux instructions dès le niveau de la 3^e, les classes fonctionnant en autonomie totale se justifient moins et diminuent en nombre [40]. 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 fondées 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 !

Les moyens de l'action didactique

Organiser une séquence pédagogique 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.

Les moyens matériels

L'espace

L'espace traditionnel 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 le labo photo, 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, projecteur de diapositives, appareils numériques et vidéoprojecteur fixé au plafond ; 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 est même conseillé de fractionner un cours en micro-séquences 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 à l'atelier au profit des technologies nouvelles : photo et caméra numérique, logiciels d'images, d'animation et de son... Le maniement de cette technologie ne constitue 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 avons 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, diapositives, vidéos, CD, DVD et sites *Internet*, extensivement, visite au musée ou à l'exposition.

Si la référence au champ des œuvres est encore insuffisante en collège, cette « obligation » apparaît aux jeunes professeurs comme une mission culturelle évidente.

La référence iconique est une donnée importante du dispositif didactique dont il importe 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, elle peut donner lieu à recherche ou analyse afin de vérifier 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 ouvre, à nos yeux, de nouvelles perspectives.

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 utilisé 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 clips et des jeux vidéos) 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...);
- *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 (Serra ne se demandait-il pas en 1969 si ses « éclaboussures »^[41] 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^[42] 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 ^[43] 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 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 ».
- « Espace-lumière » : vous aurez à exploiter la lumière d'une lampe de poche dans une salle obscurcie.
- « 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 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. Un mot, d'abord, de la qualité de cette intervention : elle tient 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.

Mode d'intervention

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 » ^[44].

Le comportement verbal (il expose, questionne, répond, donne divers ordres) est chargé d'affectivité par diverses

composantes paralinguistiques (amplitude, changements d'intonation, contours mélodiques, rythme de parole...).

Le comportement non verbal répond à plusieurs fonctions : il supporte ou renforce la communication, il la dramatise ou se substitue au message oral par l'effet de composantes *kinésiques* ou *proxémiques* (maintien corporel et déplacements, aisance, dynamisme et qualité de l'accueil, gestes soutenant l'explication, utilisation du matériel didactique). En AP, l'intervention gestuelle joue un rôle important lors de l'analyse d'œuvres (souvent 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 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.

Moment de l'intervention

L'enseignant intervient à toutes les phases : présentation, recherche, réalisation, évaluation. Selon l'enquête INRP sur laquelle s'appuie encore largement ce chapitre ^[45], plus de 50 % des échanges en AP ont lieu durant l'effectuation.

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.

Fonction de l'intervention

Nous distinguerons, d'après Postic (1973-1977), trois niveaux d'intervention ^[46], 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 (gestion matérielle, présentation du sujet et mise en situation de pratique...);
- régulation du groupe (encourager, stimuler, réaxer, aider...);
- évaluation du travail (modalités d'intervention pour contrôler la saisie des consignes, 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);
- 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 :

- éveil de l'intérêt (manière de présenter une situation nouvelle par l'humour, l'énigme...);
- éveil de l'observation et du raisonnement (attirer l'attention, questionner, stimuler la

relation divergence/convergence, positionnement par rapport au champ artistique...);

- 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 faculté métacognitive.

S'interroger sur le moment et la fonction de l'intervention vise le cœur de la relation éducative en AP. L'intervention orale doit en effet se décider et s'improviser en fonction d'événements largement imprévisibles, ce qui touche à la forme et au fond : comment saisir ou ménager des temps forts ; comment et quand intervenir dans un dispositif ouvert pour encourager sans assister ni induire, pour passer de l'exploration à la compréhension ; comment capitaliser sans refermer ?

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 3^e 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 %) ^[47].

Nature de l'intervention orale

- ordre se rapportant à la gestion matérielle ou relationnelle ;
- consigne formulée pour encadrer la tâche ;
- information théorique, pratique, méthodologique ;
- stimulation, par encouragement, valorisation ;
- questionnement, destiné à prendre du recul, à faire le point, à favoriser la conceptualisation.

Contenu de l'intervention

La communication vise l'instruction ou la gestion. Malgré le caractère majoritairement manipulatoire des AP (environ les deux tiers), le temps consacré à l'organisationnel baisse franchement au collège et ce rapport bascule dès la 6^e au profit de l'instruction, le temps consacré au travail atteignant 83 % en 3^e (les élèves s'agitent généralement en AP lorsque la structure du cours se rapproche des conditions vécues en matières générales, en particulier lorsque l'enseignant abuse de postures énonciatrices magistrales. Une rapide mise au travail canalise souvent les débordements des plus instables).

D'après les chiffres précédemment cités, l'apport méthodologique (réguler, guider, pour partie discerner) se partage pour moitié avec l'apport de contenus (désigner, dégager), soit 40/40 pour près de 80 % des interventions. Hors de toute question statistique, la nature globale de ces chiffres a été confirmée par les observations de terrain réalisées à l'IUFM d'Aix-Marseille. En schématisant grossièrement, on pourrait dire que le cognitif et le réflexif

sont privilégiés en cours usuel, le manipulateur en atelier, le méthodologique et le comportemental en projet autonome.

Évaluation et enseignement

Dans l'évaluation de l'action didactique, deux directions sont à envisager : l'évaluation du *produit*, du rendement, autrement dit du degré de réussite quant aux acquisitions visées, et l'évaluation du *processus* d'enseignement par feedback en regard des résultats obtenus. Nous reviendrons plus loin sur l'analyse du processus et traiterons d'abord du produit.

Le produit didactique renvoie en premier chef à la production plastique. À cet égard, évaluer en AP une œuvre d'expression ancrée au sensible apparaît, à quelque niveau qu'on se place, comme une pratique extrêmement délicate :

- pratique qui n'est pas sans danger dans l'enseignement primaire, eu égard aux blocages qu'elle peut occasionner ;
- pratique difficile collectivement au collège, compte tenu des conditions de travail ;
- pratique aléatoire au niveau de l'épreuve du baccalauréat ;
- pratique périlleuse dans l'enseignement supérieur du fait de la complexité des variables...

Longtemps après la remise sous les feux de l'actualité des

questions d'ordre *docimologique* ^[48] (soulevées en fait dès 1922 par Laugier et Piéron), 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, délicate et peu transparente. La situation est générale, mais particulièrement cruciale en AP pour ce qui est de la notation des productions plastiques scolaires.

Pourtant, les années 70 nous ont 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 (et 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 ^[49] (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 !) ^[50]. 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.

Lorsque, cherchant à s'informer, le professeur d'AP prend connaissance des textes traitant de l'évaluation scolaire, il

constate vite que rien ne concerne son terrain d'action. En conséquence, soit il suit les conseils de la docimologie générale, ce qui oriente vers la scolarisation des activités plastiques et leur réduction à des exercices de maîtrise, soit il choisit de les ignorer car trop extérieures à la discipline, au risque de s'en remettre à une pratique évaluative totalement intuitive. L'étude^[51] que nous avons 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 avons d'abord mis en lumière l'existence de disparités de jugement aussi fortes que dans les autres disciplines d'expression^[52], 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^[53] 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 ^[54] .

Nous sommes également sensibles aux effets de contraste par contiguïté, lors de la juxtaposition des œuvres que nous examinons, comme l'ont attesté la surou la sousnotation de travaux lors de l'introduction d' « ancrés » exceptionnellement négatives ou positives ^[55] .

En droite ligne des recherches de Berlyne, Bernard et Francès ^[56] , nous sommes sujets à des considérations hédoniques portant sur les dimensions plastiques ou visuelles des objets à évaluer. 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 ^[57] .

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

Fechner au siècle dernier ^[58], 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, Molnar ^[59] (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 psychosomatique, antérieurement au nommé. 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 ») ^[60], ni même la transposition des évaluations en termes de *rang* (loi de Gal proposée par Baret) ^[61], sachant que le professeur d'AP classe plutôt ses travaux par ordre de qualité que par référence à un chiffre abstrait.

De telles observations ne peuvent que dévaluer la notation au profit d'autres procédures plus efficaces. 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 ». On n'a pu que le regretter jusqu'à une date récente ^[62].

À un premier niveau, ceci 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) ; ceci conduit à désigner de manière aussi claire que possible les repères de réussite en s'attachant tout particulièrement aux objectifs supérieurs ; ceci conduit aussi à compléter notre information sur la compétence d'un élève dans ce que nous appelions « le champ scolaire élargi », c'est-à-dire aussi ce qu'il est susceptible de faire hors l'institution scolaire ; ceci 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 avons vu arguments en faveur d'un accès rapide à l'autonomie, seule situation permettant d'attester réellement des compétences effectivement exploitables et exploitées. En bref, « évaluer autrement autre chose produit dans d'autres conditions » ^[63].

Mais ce premier niveau de considérations stationne encore sur une vision étriquée de l'évaluation, une vision exclusivement terminale ^[64]. 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 éducative » ^[65]. 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 Scriven ^[66] 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 dans 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 ^[67] 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 » ^[68].

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* - *performance* - *capacité* - *compétence*.

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 Chomsky^[69] 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. Si pour Hameline (1979) la 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 ^[70], 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 pas au 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 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 ;
- analyse d'œuvres ;
- argumentation orale ou écrite d'une démarche plastique ;
- auto-évaluation orale ou écrite ;
- 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, 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 était : « Ce dessin est-il réussi ? », toute séquence d'AP devrait

permettre à l'enseignant de pointer un ensemble de questions relativement à chaque élève :

— *Que sait-il faire de plus ?*

— *Quelles informations nouvelles ont été découvertes, comprises, réinvesties, mémorisées ?*

— *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 ?*

— *Est-il désormais capable de « se débrouiller tout seul » ; prend-il davantage goût à ce qui est fait et découvert en AP ?*

— *A-t-il développé des capacités et révélé des aptitudes intéressantes pour sa future orientation professionnelle ?*

Au-delà, 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, Maingain, Dufour et Fourez citent ainsi plusieurs catégories de compétences à vocation générale : 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 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 ^[71].

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 ^[72] y voient un « objectif pédagogique de troisième type » qu'ils nomment l'aptitude à « recontextualiser ». En revanche, certains chercheurs comme Rey et Develay ^[73] 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 ».

Néanmoins, les AP ayant systématiquement partie liée avec « la vie », c'est-à-dire engageant des références pluridisciplinaires, visant systématiquement des acquisitions qui dépassent l'enceinte de la salle de classe, on peut penser que ces compétences larges seront de nature, demain, à sous-tendre en maintes occasions la prise d'initiatives et tous types de comportements dits

« autonomes » ^[74] .

Comment évaluer ?

On remarquera d'abord qu'une première évaluation s'opère durant l'effectuation, au fur et à mesure que se rencontrent les questions.

S'agissant maintenant de l'évaluation finale, 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 » ^[75] (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 à la fois 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 ?

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 »^[76] est aujourd'hui désigné comme un objectif majeur de toute formation^[77], donc de l'évaluation.

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'évaluation

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 se désenfouissent et s'examinent les représentations que chacun porte sur la réussite, sur la création, sur l'art. « Enseigner par l'évaluation »^[78] 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*.

Le déroulement d'une séquence est intégralement lié 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 avons défendu dix

ans plus tôt ^[79], les instructions pour le collège (1995) précisent : « 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 quatre étapes : noter, évaluer, 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 monopoliser 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 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 est d'atteindre un autre ordre de savoir 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 aussi des documents de synthèse avec parfois en vignettes quelques travaux d'élèves de la classe et les œuvres d'art rencontrées à cette occasion. 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*

escent.

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 si j'osais une formule, je dirais que ce changement d'optique invite au basculement du format vertical du cahier de notes vers le format à l'italienne. 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 ?

<i>Élèves</i>	<i>Ensemble des notes</i>	<i>Connaissances ; compétences ; attitudes</i> / / / / / / / / / / / / / / / /			
_____	12 08 04 11 15...	+	+++	+	+
_____		+	+	+	++
_____					+
_____					+

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.

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 DVD). Nous développerons plus loin l’intérêt du *portfolio numérique* réalisé par l’élève qui met l’accent sur les compétences-processus et la métacognition ^[80]. De nombreux auteurs ^[81] 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.

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.

Mais tentons 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 me 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, c'est ce que j'appellerai 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 ?

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. Et c'est aussi cette nécessité qui continuera à justifier la place de l'enseignement des arts à l'intérieur de tout système éducatif.

Évaluer en ce sens c'est communiquer, 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.

Notes du chapitre

[1] ↑ *La transposition didactique, op. cit.*, p. 12.

[2] ↑ J. Houssaye, *Le triangle pédagogique*, Berne, P. Lang, 1988, ainsi que *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p. 15-24.

[3] ↑ M. Postic, *La relation éducative, op. cit.*

[4] ↑ M. Gilly, *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF, 1980.

- [5] ↑ Quant aux processus « constructivistes », consulter en particulier J..P. Astolfi, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1992, p. 123 s.
- [6] ↑ P. Jonnaert, *Les didactiques. Similitudes et spécificités*, Bruxelles, Plantyn, 1991, p. 23.
- [7] ↑ *L'éducation et la formation, op. cit.*, p. 122-130.
- [8] ↑ *Ibid.*, p. 89-97.
- [9] ↑ *Les fondements de l'action didactique, op. cit.*, p. 84.
- [10] ↑ Agrégation interne d'AP, épreuve didactique, note complémentaire du 24 janvier 1989, *BO*, n° 5 du 2 février 1989.
- [11] ↑ *L'éducation et la formation, op. cit.*, p. 121.
- [12] ↑ *Situations d'enseignement en AP en classe de 3^e, op. cit.*, p. 22.
- [13] ↑ Se reporter au rapport de recherche INRP (3^e) déjà cité, chap. 1 et 5.
- [14] ↑ Rapport de recherche INRP (CM2/6^e), *op. cit.*, p. 248.
- [15] ↑ C. Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962, p. 27.
- [16] ↑ Rapport de recherche INRP (3^e), *op. cit.*, p. 66.
- [17] ↑ *Pédagogie générale, op. cit.*, p. 225-229.
- [18] ↑ L. Not, *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1979, p. 14.
- [19] ↑ B.-A. Gaillot, *Évaluer en arts plastiques, op. cit.*, p. 28.
- [20] ↑ Les instructions de 1985 pour le collège précisaient déjà que « la pratique n'est pas l'illustration ou la simple application des apports théoriques ».
- [21] ↑ *Les fondements de l'action didactique, op. cit.*, p. 149.
- [22] ↑ H. Wölfflin, *Principes fondamentaux de l'histoire de l'art*, Paris, Plon, 1929.
- [23] ↑ V.-L. Tapié, *Baroque et classicisme*, Paris, Plon, 1957.
- [24] ↑ *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.
- [25] ↑ *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.
- [26] ↑ Se reporter en partie 1, notamment vers A. Beaudot.
- [27] ↑ *Duchamp du signe, op. cit.*, p. 260.
- [28] ↑ R. Queneau, *Exercices de style*, Paris, Gallimard, 1947.

- [29] ↑ G. Pélissier, in *Pratiques et arts plastiques, op. cit.*, p. 219.
- [30] ↑ J. Dubuffet, *L'homme du commun à l'ouvrage*, Paris, Gallimard, 1973, p. 23-25.
- [31] ↑ Ancien programme de 6^e, 1996, *op. cit.*
- [32] ↑ C. Vingtain, *Sur le fil du rasoir*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1995.
- [33] ↑ Programme 1994 pour le lycée ; programme 2008 pour le collège.
- [34] ↑ L'improvisation est l'aptitude majeure de « l'enseignant-expert » décrit par F.-V. Tochon (Paris, Nathan, 1994).
- [35] ↑ *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.
- [36] ↑ C. Rogers, *La relation d'aide et la psychologie*, Paris, ESF, 1970.
- [37] ↑ A. Moyne (1982). Consulter aussi J.-P. Boutinet, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990. Voir aussi les instructions pour la classe de 3^e (1998) reprises dans le programme 2008 (« acquisition d'une pratique autonome »).
- [38] ↑ Par exemple : volonté de dépassement, maîtrise des acquis, originalité des démarches, effort et ambition dans la réalisation plastique...
- [39] ↑ B.-A. Gaillot, *Évaluer en arts plastiques, op. cit.*, p. 302-305.
- [40] ↑ 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 3^e des collèges*. En ligne : www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/apl/didactique/pg_dida_rsd.htm.
- [41] ↑ R. Serra, *Splashing* (plomb), galerie Castelli, New York, 1968.
- [42] ↑ 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).
- [43] ↑ J. Kounellis, *Sans titre*, galerie l'Attico, Rome, 1969.
- [44] ↑ M. Postic et J.-M. De Ketele, *Observer les situations éducatives, op. cit.*, p. 87-89.
- [45] ↑ Rapport de recherche INRP (3^e), *op. cit.*, p. 106.
- [46] ↑ M. Postic, *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, 1977, p. 75 et 167-189.
- [47] ↑ Rapports de recherche INRP CM2/6^e, p. 248-251 et *classes de 3^e*, p. 105-109.
- [48] ↑ Du grec *dokimé* : épreuve.

- [49] ↑ 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.
- [50] ↑ Laugier et Weinberg, in H. Piéron, *Examens et docimologie*, Paris, PUF, 1963, p. 23.
- [51] ↑ 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.
- [52] ↑ Documentation IPR de 1979 in Gaillot, *ibid.*, p. 102 et 325.
- [53] ↑ H. Piéron, *op. cit.*, p. 20.
- [54] ↑ Ceci renvoie à *L'effet Pygmalion* (ainsi nommé) rapporté par R. A. Rosenthal et B. Jacobson (New York, 1968), Tournai, Paris, Casterman, 1971.
- [55] ↑ Effets d'ordre et d'ancrage, in Noizet et Caverni, *op. cit.*, p. 103-117.
- [56] ↑ 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 ; 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.
- [57] ↑ B.-A. Gaillot, *op. cit.*, p. 95-177, toutes études statistiquement significatives.
- [58] ↑ G. T. Fechner, *Vorschule der Aesthetik*, Leipzig, Breitkopf & Härtel, 1876.
- [59] ↑ 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.
- [60] ↑ G. de Landsheere, *Évaluation continue et examens*, Bruxelles, Paris, Labor, Nathan, 1971, p. 150.
- [61] ↑ 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. 200-208.
- [62] ↑ Les directives pour le collège de 1996-1998 introduisirent (enfin) des conseils en matière d'évaluation formative.
- [63] ↑ B.-A. Gaillot, *op. cit.*, p. 180-208, 233-241 et 285-305.
- [64] ↑ Se reporter à notre dossier, B.-A. Gaillot, *La docimologie, et après ?*, en

ligne : <http://gaillet.ba-artsplast.monsite-orange.fr>

[65] ↑ P. Dominicé, *La formation, enjeu de l'évaluation*, Berne, P. Lang, 1979, p. 184.

[66] ↑ 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.

[67] ↑ J. Piaget, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974.

[68] ↑ *Op. cit.*, p. 133.

[69] ↑ N. Chomsky, en deux ouvrages : *La linguistique cartésienne et Structures syntaxiques* (Paris, Seuil, 1969).

[70] ↑ 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.

[71] ↑ A. Maingain, B. Dufour, G. Fourez, *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p. 169-172.

[72] ↑ P. Meirieu et M. Develay, *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF, 1992, p. 159-167.

[73] ↑ B. Rey et M. Develay, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996, p. 57-58.

[74] ↑ A. Maingain, B. Dufour, G. Fourez, *op. cit.*, p. 173.

[75] ↑ J.-J. Bonniol, *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation*, *op. cit.*, p. 48-59.

[76] ↑ 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.

[77] ↑ B. Noël, *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck, 1991.

[78] ↑ B.-A. Gaillot, Enseigner les AP par l'évaluation, in *Cahiers pédagogiques*, n° 294, mai 1991, p. 24-25.

[79] ↑ *Évaluer en AP*, *op. cit.*, p. 242.

[80] ↑ Pour M. Grangeat et P. Meirieu (*La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, 1997, p. 27), la métacognition favorise le transfert.

[81] ↑ 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.

**Quatrième partie.
Approche critique d'une
spécificité**

Saisir la dimension artistique d'un enseignement

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. Nous formons des vœux pour qu'une réelle recherche universitaire puisse trouver place en ce sens.

Plus immédiatement, deux finalités ont 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 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 nombreux professeurs d'AP devra 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 plastiques, 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.

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).

Bien que 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)^[1], c'est l'observation qui sera ici privilégiée.

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^[2], et dénommée « autoconfrontation croisée » par Clot et 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 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 fautive 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^[3] 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^[4]. 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 ^[5] 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 à disposition.

Fait des erreurs - 2 - 1 0 + 1 + 2 Ne fait pas d'erreur.

Fait noter par écrit une synthèse de la recherche : souvent - quelquefois - rarement.

Montre des œuvres d'art par rapport au travail : souvent - quelquefois - rarement.

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 « l'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 (interactions 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 ^[6], 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)...

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. 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. Si ce n'était trop abuser que 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 »^[7] 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 »^[8]. 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 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 des denrées alimentaires... » : la question, loufoque en apparence, suscite chez lui immédiatement la perspective d'évoquer plus tard les bananes de Titus-Carmel, 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 d'envisager la réaction du professeur en termes de jugement de valeur. Dans certains cas, il faut exploiter l'événement ; parfois, compte tenu de 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 manipulateur.
- 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 : a considéré 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 ;

- 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...

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 travaillant en permanence les paradoxes qui traversent notre métier.

Promouvoir un enseignant-chercheur

Gilbert ^[9] met 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. À cette fin, il importe de généraliser la réflexion préprofessionnelle ^[10], de multiplier les occasions d'observation ^[11] afin d'étudier, chaque fois dans la singularité d'une situation didactique déterminée, ce qu'il en est du projet de « cours » : dysfonctionnements, écarts constatés lors du déroulement, remédiations effectuées, notamment pour exercer la capacité d'improvisation didactique qui caractérise l'enseignement des AP. Quelques outils ont été proposés

dans le chapitre précédent.

Il convient de mettre au jour dès que possible les différentes représentations du métier qui sous-tendent les actions didactiques et de travailler éventuellement au réexamen ou au déplacement de celles-ci. Parmi les questions à poser, on suggérera celles-ci :

- *l'art à notre époque, c'est...*
- *pratiquer les AP en classe, c'est...*
- *éduquer en AP, c'est [\[12\]](#) ...*
- *un bon professeur d'AP, c'est...*

Faire en 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 offert : vivre ensemble quelque chose.

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 » ^[13], 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, 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 4^e ou 3^e, peut-être est-il moins facile de faire admettre *l'Escargorium* (1992) de Blazy. 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

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 ^[14] ?

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 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 bâtit 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^[15]. 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 ^[16] :

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 ^[17] .

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 ont dégagé les compétences

professionnelles qu'ils jugeaient majeures :

- 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.

Leur réflexion a conduit à l'élaboration du référentiel détaillé inséré ici (v. p. 216).

Indicateurs de compétence didactique en arts plastiques

MAÎTRISE 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

MAÎTRISE 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 SÉQUENCE

- 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

DÉROULEMENT 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 ÉVALUATION 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'ANNÉE : progrès des élèves et 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 :

- 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.

Une réflexion plus approfondie a conduit au second tableau d'indicateurs inséré ci-après où l'on peut trouver mention, dans le registre des « qualités personnelles », de « l'intérêt pour la recherche ». Mais *gardons-nous de la dangerosité des typologies énoncées « a priori »*.

Indicateurs des attitudes positives de l'enseignant d'ap

QUALITÉS 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

QUALITÉS 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

QUALITÉS 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...

QUALITÉS 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

QUALITÉS 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 »

La fluidité 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 ^[18], 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 permettrait 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 » ^[19] .

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 ^[20] , 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*. 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 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 ; c'est plutôt, pour l'heure, 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 ne serait-elle pas 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 » ^[21], 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 ^[22] ? 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-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 ici largement la plume aux professeurs stagiaires de l'académie d'Aix-Marseille. Qu'ils soient encore salués et remerciés pour leur stimulante contribution.

De la motivation au projet

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 a à faire connaître à l'élève « pour son bien, pour son éducation », en revanche, l'élève présent par nécessité légale ^[23] 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 ?

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 ^[24].

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 ^[25] ?

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 ^[26] .

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, références culturelles du professeur sans prise et sans réalité. Si, face à cela, mathématiques ou langues conservent quelque 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 ^[27].

Communiquer et enseigner en AP, c'est, plus qu'ailleurs, travailler avec la différence, 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. Ce qui est certain, c'est que les AP, entre espoir et risque, se travaillent 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 ^[28], 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, 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, le projet de soi devient véritablement plan de vie et les efforts « doivent avoir un sens qui doit s'articuler à la perspective d'un projet de soi » ^[29].

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 qui est accusé au tribunal de peindre toujours la même chose : du gruyère en gros plan. Vous 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 : « Faites une boîte qui éclate de rire... » (non figuratif).

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 Winnicott^[30] 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 sinon en cours usuel, du moins en atelier, 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 ». Certains stagiaires soulignent le profit qu'ils ont tiré d'une expérience de pratique théâtrale : le travail de la voix, du silence, le geste, le corps, la construction et l'occupation de l'espace, l'improvisation, l'aptitude aussi à créer des fictions ou à impliquer les élèves dans des jeux de rôles. Reste, ici encore, à penser les limites. Trop en faire, viser la surenchère, est sans doute aussi négatif que la morosité. À trop pousser les AP vers le spectacle, la performance ne devient-elle pas une fin en soi qui décrédibilise le professeur et éloigne dangereusement des objectifs éducatifs ?

Pour Poussière, « la classe, dans le processus "enseigner" peut conduire à la célébration ou au spectacle. Tous ces rapports relèvent des registres de la fascination, de la séduction, du charisme... Ils tendent à "objectiver" l'élève en lui donnant un statut de témoin passif, invité à s'identifier et finalement à ne pouvoir exister que dans un système de type

fusionnel » ^[31] .

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 ? Meirieu et Develay ^[32] 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 d'informations télévisées, par exemple), 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 ravalier d'emblée nos ambitions, nous apprêter à renoncer, plus : cultiver du mépris envers certains élèves pour qui il vaudrait mieux « rester à leur niveau » et se limiter à des simulacres stéréotypés ? N'est-ce pas 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 familial, 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 sujet 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 » ^[33].

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 » (4^e) ; « percevoir, c'est comparer » (3^e) ^[34] ou bien encore : « vidéo : racontez une histoire de pieds » ; « confectionnez un abri-habit (L. Orta, A. Zittel) » ; #171 ; fabriquez une machine à voir autrement (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 » ^[35] .

Sans doute, en AP, est-il exclu de « convaincre » ou, même, de « communiquer » une passion, sans doute peut-on seulement donner soit 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.

De mon point de vue, la véritable motivation est celle qui naît de la mise en projet d'expression personnelle. 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.

À cet égard, la piste du portfolio numérique concourt à la fois 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.

Selon Bru et Not ^[36] , 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 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 !

Pourtant, les effets de la situation d'autonomie repérés dès 1988 étaient très 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.

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 3^e, 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 ^[37]. Comme le soulignent Laurier et Gosselin ^[38], 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 ^[39].

Car l'enjeu du projet est fort. Comme le dit encore Boutinet ^[40], « 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

assumer la station debout qui permet de faire face. « *Here I* », telle fut en 1950 la version sculpturale de ceci par Barnett Newman.

Des modèles

De quelques points de vue

Le rapport au modèle porte en filigrane l'exemple des « trois lits » de Platon (*La République*, livre X). 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^[41], 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 Duborgel ^[42] 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.

La modélisation par la rue (les « tags »), la bande dessinée, la publicité, la tv, les jeux vidéo, 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 ^[43], ont contribué à créer une communauté adolescente en uniformisant une culture commune, des besoins, des attitudes, des distractions calibrées. Les adolescents répètent les slogans publicitaires pour communiquer entre eux, pour se créer une sorte de langage tribal, mais on oublie un peu vite qu'il émane 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, 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.

Nos propres souvenirs sont rythmés par la succession de fortes personnalités d'enseignants plus que par la rencontre avec une matière particulière (...) Plus la personnalité de l'enseignant est forte, plus l'élève adhère à ses propos. Ce que l'enseignant aime, l'élève

l'aime.

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 ^[44] .

Le modèle n'est pas qu'un « déjà-là déjà-vu », souligne un autre professeur ^[45] : 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, 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 ?

D'où « la nécessité de rechercher les modèles idéologiques qui sous-tendent d'enseignement des AP aujourd'hui. N'avons-nous pas rejeté un académisme pour tomber dans un autre (...) par cette volonté de synchronisme avec l'art d'aujourd'hui ? » ^[46] .

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^[47], 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 »^[48], 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. »^[49]

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 qualifie la part immuable de l'art qui échappe à l'espace et au temps^[50].

Alors, sans doute, faut-il quelquefois 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 5^e : 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 « bar-bouillage » 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 ^[51] ? 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 :

Pour que l'élève accepte de se mettre en projet, il faut qu'il adhère à la proposition de l'enseignant. En cours usuel, le projet de l'élève se résume en réalité à l'application du projet de l'enseignant ^[52] .

[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 ^[53] .

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'imaginaire, 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 (plaisir de revoir, plaisir de s'entendre commenter ce qu'on sait bien analyser...) que pour la pertinence didactique ?

De quelques images

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 de l'ancrage artistique et le statut du matériau iconique.

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 ^[54], à celle un peu plus ancienne de Riegl entre « optisch » et « haptisch » ^[55] ou, plus simplement, à celle rappelée par Sartre entre conscience percevante et conscience imageante ^[56] – 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 Benjamin ^[57] 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 un fourmillement vidéo dont on s'accommode trop bien, d'autre part, elle autorise les recadrages les plus arbitraires, les rapprochements les plus inédits ^[58] (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 Malraux ^[59] 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 ou de Paloma Picasso exploitant le *Minotaure* de papa pour vendre du parfum. 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 *poiesis*, 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 »^[60].

Plus trivialement au niveau de la classe, on sait qu'un document-photocopie bien fabriqué (par sa richesse, son originalité, ses textures graphiques...) peut modifier complètement la valeur incitative d'une proposition. Généralement, du photo-montage 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

telle 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, dissoudre...

À propos du sujet « *se noyer dans ses pensées* » où les élèves devaient combiner et exploiter plusieurs documents iconiques, un professeur regrette que « l'usage de l'imaginaire de l'élève semble limité à quelques opérations plastiques et la déclinaison de quelques valeurs de gris (...), peu enrichissant dans le travail de l'image, même si des objectifs plastiques sont atteints ».

« L'image en AP détient cette qualité de mettre en émulation le voir, le dire et le faire, laissant planer un doute sur sa véritable nature indiscernable et changeante, avec le risque de se fourvoyer dans une banale manipulation (...) L'artisan de l'image est conforté et aveuglé par une praxis satisfaisante mais illusoire et sans but. » ^[61]

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 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, s'agissant des AP ?
- une pratique plastique liée à l'image numérique permet-elle la rencontre avec le fait artistique ?

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.

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 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.

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 » ^[62] .

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 gain didactique 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 imprimante 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 ») ^[63], 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*. » ^[64] (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 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 ^[65] libérée de l'espace et du temps. Sur Internet s'ouvrent désormais des « sites » dont l'évolution échappe aux artistes (Muntadas) qui les ont conçus, obligeant à s'interroger sur la notion d'*instrument*.

Certains ont en revanche une vision très négative.

Pour Lageira, « nous n'avons 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 » ^[66] .

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.

Pour revenir aux « images d'images » ^[67] , 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 »^[68] 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^[69] qui ne peut se substituer à l'imaginaire profond, finalement tari par la visée trop expresse des objectifs notionnels. 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 »^[70] planétaire et indifférenciée. L'école, pour combler tout retard en matière de technologies dites nouvelles^[71], doit en prendre acte.

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 » ; la capture 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.

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 ^[72], certains élèves répondent à l'incitation d'un sujet par le moyen 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*. 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.

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), que l'on observe le même partage entre les méticuleux, les intuitifs et les irréfléchis, que le hasard de la réussite n'est pas nécessairement intégré et réinvesti dans une pratique ultérieure. Il n'en demeure pas moins que l'attrait s'exerce positivement, notamment dans certaines classes difficiles.

Comme l'écrit fort bien Couchot, « 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 »^[73]. Pour contribuer à la construction et à l'épanouissement de l'individu, ajouterons-nous.

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^e 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... »)^[74].

« *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 explicitement 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) ;
- « confronter les points de vue ; écoute d'autrui ; analyser son travail » (collège, 1996 et 2008) ;
- « réflexion critique » (lycée, 2000 et 2010).

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...

Le cahier est le lieu de présentation des informations, un outil où l'on note ce qui est nécessaire à l'apprentissage. Le cahier est le lieu où tout s'organise, où les pensées s'éclaircissent ^[75].

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.

L'élève se place à distance de ce qu'il vient de réaliser : il accroche son travail au mur et on cherche à le mettre en mots (...) Verbaliser, c'est savoir ce que l'on sait ^[76].

Tout éclaircissement vient de l'élève lui-même dans la mesure où celui-ci se sera approprié les remarques de chacun et aura produit sur ce point une image mentale sur laquelle il aura prise ^[77].

À la question « qu'a-t-on appris la semaine dernière ? » les élèves répondent : « Madame, on a appris le découpage », inversant les relations, comme si le problème était un prétexte et la manipulation technique une fin. Et le professeur indique que c'est la verbalisation qui permet l'accès aux questions notionnelles ^[78].

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 ^[79].

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) ^[80] ? 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 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, 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 6^e 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, vieux de trente années, 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 » ^[81].

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 » ^[82].

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. » ^[83]

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* ^[84].

« 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. » ^[85] Interroger le statut du dire c'est, en classe comme en art, trouver la place du commentaire. 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 » ^[86], 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 depuis peu 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 vidéoprojecter 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 plus de dix ans en Amérique du Nord ^[87], le portfolio est principalement une collection commentée de travaux réunis par l'élève afin de rendre compte de ses réalisations et de ses progrès ^[88].

Étant le premier responsable de la gestion de ses apprentissages, l'élève doit se constituer un dossier d'apprentissage de type portfolio (évaluations formative et formatrice) faisant la preuve de ses différents savoirs, plus précisément les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, afin d'en arriver à un dossier d'évaluation qui fasse ressortir ses forces et ses défis tout le long de l'année. 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 ^[89].

Nous avons tenté dès 2005, dans le cadre de la formation des professeurs d'AP à l'IUFM d'Aix-Marseille, de promouvoir une telle perspective 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. À nos yeux, effectivement, le portfolio est d'abord motivant car on est toujours fier de rapporter le DVD 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, développement de l'*esprit critique*, c'est-à-dire de l'*autonomie*.

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 projet. 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 » ^[90].

Si, selon l'hypothèse partagée par de nombreux théoriciens, la construction didactique était en soi une élaboration de type artistique, ceci étant la seule issue afin que puisse 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^[91] reprochent aujourd'hui 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^[92] 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 l'histoire de l'art » comme il fut déjà stigmatisé^[93].

Dès lors, s'interrogent certains, puisque la création authentique est nécessairement « compromission »^[94], 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 Genette)^[95] ? Ne serait-il pas opportun, donc, de différencier la pratique plus ou moins fictive (mais inévitable en situation 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 l (6 t de déchets) obstruant la cour du collège suivant la configuration de l'étang, 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 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...) ^[96] .

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^[97], 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 »^[98] 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 Gonzalez-Torres, à nous d'apprendre à fabriquer les collants-sac-à-dos de Guillemot, 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 de Zittel), à nous de nous regarder dans le miroir, symétriquement aux cochons, dans la maison installée à cette même *Documenta* par Höller et Trockel, à nous de participer aux débats télédiffusés par le studio de F. Hybert depuis le pavillon français de la 47^e biennale de Venise...

À la lumière de tout ceci, sans doute est-ce de plus en plus 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 » ^[99].

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 ^[100] 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.*

L'artistique ? L'ennui (ou l'avantage ?) ^[101], c'est qu'il n'existe pas de bonne définition de l'art. « Art » est souvent présenté comme un « concept flou » (Wittgenstein) qui conduit l'esthéticien au constat de l'indéfinissabilité, ou plutôt comme un « concept ouvert » (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 (Danto)

ou à tel ou tel système de croyance (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 groupe dans une tétanisation 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, 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 (Rochlitz) et l'hypersubjectivisme néokantien d'un Genette pour qui compte avant tout le plaisir devant l'œuvre ^[102].

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 » ^[103], 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 » ^[104], 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 (*artacité attentionnelle*) ^[105] ; 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 qui, dans une pratique (scolaire), interpelle suffisamment pour qu'on puisse s'interroger sur ce qui peut nourrir et construire la perception esthétique 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 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, un savoir *exégétique* construit peu à peu sur le commentaire critique des démarches et des œuvres, un savoir-approcher l'au-delà de l'œuvre (ce que Barthes nommait le sens *obtus*, sans signifiant) ^[106], 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 ^[107] ? 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 ? 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 : 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, espérant peut-être y trouver là quelque nouveau statut. Dans un article consacré à un artiste britannique (Davey) exposant au Musée de Rochechouart et dont le titre reprend un terme (« innommable ») qui nous concerne tous, l'auteur^[108] commente ainsi les objets sculpturaux exposés :

L'artiste « conjugue un savoir-faire artisanal aux possibilités offertes par le façonnage industriel (...) puise dans un registre de formes empruntées à l'esthétique industrielle, au domaine du mobilier et de l'architecture (...) Il n'y a ni bonne distance ni point de vue privilégié. Le choix de la posture perceptive

n'apporte rien à l'affaire. La rencontre n'a pas d'autre issue que cet état de *flottement* persistant et de perplexité étrangement envahissant [ne donnant ainsi] aucune prise à une saisie définitive ».

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'indicible, « 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 montrer, *le manifester* lui-même (...) Le sensible est dans un écart insuppressible avec le sensé » ^[109].

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* ^[110].

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* » ^[111], 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, en collège, notamment.

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. 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 ^[112].

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 Fuchs, nouvellement 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 Troncy (exposition *Coollustre*, Avignon, 2003).

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 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, il 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 ^[113] .

Didactique du « fluide » dont nous avons donné les bases de l'enjeu : trouver place pour une 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 ? (...) disséminations 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 ^[114] ...

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) dont la simple juxtaposition ^[115] 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 Greimas ^[116], de « didactique de la cooccurrence », tant son appréhension comme système de signification pourrait probablement ouvrir les voies d'une nouvelle intelligibilité de nos pratiques.

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 [\[117\]](#) .

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 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, 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, en toute logique (qu'on nous autorise ce sourire), dans l'autre de nous-mêmes, enseignants.

Peut-on conclure ? Au moment où se posent çà et là sur le papier de multiples configurations didactiques, nous voulions voir s'il était possible de penser nos pratiques d'enseignement sans pour autant les installer dans la clôture d'un périmètre descriptif ou prescriptif, persuadés que la référence aux données de l'artistique pouvait soutenir un penser altérité et que cette position-là, seulement, pouvait autoriser à en dire.

Douter de l'opportunité de ce dire, c'est douter des AP. En ce 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 » ^[118], 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, en cette fin de xx^e siècle fustigatrice d'artistes sans art, après avoir révélé les « jeux » économiques et sociaux ^[119] de la scène artistique, 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 peut-être la porte de ce nouveau siècle. S'agissant de la scène artistique, 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 ^[120], 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 ^[121]. « L'art est un état de rencontre », écrit encore Bourriaud, l'œuvre, un espace pour l'élaboration collective du sens.

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.

Aujourd'hui, certains observateurs de la scène scolaire française semblent craindre une certaine désaffection pour les questions artistiques au profit de fondamentaux plus techniques. Les deux aspects, avons-nous voulu montrer ici, sont indissociablement liés. C'est donc bien de ce paradoxe qu'il nous faut jouer. D'un côté, nulle place pour les enseignements artistiques à l'école si ce qui est à découvrir, à apprendre, à évaluer, n'est pas dûment nommé et vérifié ; de l'autre, l'incontournable fait qu'il n'y a pas de vérité en art et que ce qui s'y manifeste est toujours de l'ordre de l'ellipse, de la question, jamais de la réponse.

Mais n'est-ce pas, précisément, la condition du professeur d'AP d'être confronté en permanence au vide ? Peut-on enseigner les AP autrement que travaillé par le vertige ? N'est-ce pas cette fascination pour le vertige qui nous a placés – nous, professeurs d'AP – là où nous sommes ?

Alors, si nous tirons notre spécificité de quelques taches d'ombre, réjouissons-nous que les arts, plastiques ou visuels, 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 domestiquer totalement, quelques nuages... de « merveilleux nuages » [\[122\]](#) .

Notes du chapitre

[1] ↑ J.-M. De Ketele et X. Roegiers, *Méthodologie du recueil d'informations*, *op. cit.*, p. 16.

[2] ↑ L. Espinassy, *Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'AP au collège*, thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille 1, 2006, p. 81-163. Se référer aussi 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.

[3] ↑ M. Postic et J.-M. De Ketele, *Observer les situations éducatives*, *op. cit.*, p. 82 et, plus globalement, les parties 1 et 2.

[4] ↑ Ainsi en 1983 lorsqu'on voulut rendre les AP optionnels en 4^e et 3^e, ainsi en 1992 lorsqu'on voulut anéantir l'enseignement facultatif en lycée sous couvert d'atelier...

[5] ↑ *Observation et formation des enseignants*, *op. cit.*, p. 58-67.

[6] ↑ M. Postic, *Observation objective des comportements d'enseignants*, thèse d'État, Université de Caen, 1973, repris en 1977 (*op. cit.*, p. 167-189).

[7] ↑ En référence à Flanagan et Wrihstone, in M. Postic et J.-M. De Ketele, *op. cit.*, p. 62.

[8] ↑ U. Eco, *L'œuvre ouverte*, Milan, Bompiani, 1962 ; Paris, Seuil, 1965, p. 133.

[9] ↑ R. Gilbert, *Bon pour enseigner ?*, Bruxelles, Mardaga, 1980, p. 71-96.

[10] ↑ 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).

[11] ↑ Observer et analyser les séquences d'enseignement de ses conseillers pédagogiques, de ses camarades de formation ainsi que ses propres séquences par vidéo-scopie et analyse de groupe.

[12] ↑ Par exemple, quant à cet item : apprendre à décoder des images ? faire se révéler une personnalité ? inculquer le sens esthétique ? savoir se taire ? apprendre des techniques ? accompagner des tâtonnements ? donner des moyens inédits ? développer le bon goût ? provoquer ? donner des références culturelles ? ouvrir à toutes les cultures ? montrer une chose et son contraire ? favoriser l'autonomie ? apprendre le doute... ?

[13] ↑ Entre autres, de ces pages...

[14] ↑ 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.

- [15] ↑ *Observation et formation des enseignants, op. cit.*, p. 280-281.
- [16] ↑ Se reporter aux deux tomes rassemblés par A. de Peretti, *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, Paris, INRP, 1980 (5^e éd., 1990). La présente synthèse est dégagée d'un séminaire à l'IUFM d'Aix-Marseille le 19 septembre 1991.
- [17] ↑ Cahiers des charges de la formation des maîtres en IUFM (10 compétences professionnelles « indispensables », *BO*, n° 1, encart du 4 janvier 2007.
- [18] ↑ *La pédagogie entre le dire et le faire, op. cit.*, p. 29.
- [19] ↑ *Ibid.*, p. 31-32 ainsi que p. 37, 109 et 257 sq.
- [20] ↑ Et pourquoi pas, exceptionnellement, changer de cap si mieux s'offre à nous ?
- [21] ↑ J. Lizène, in *Documents sur l'art contemporain*, n° 3, juin 1993.
- [22] ↑ On pense aux recherches de F. Hybert (Musée d'Art moderne de la Ville de Paris, février-mars 1995).
- [23] ↑ Ce chapitre concerne donc plutôt l'enseignement en collège.
- [24] ↑ N. Cadelon, *Passages (théorie didactique et pratique enseignante)*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1994, p. 7.
- [25] ↑ M.-H. Michon, *Le désir en arts plastiques*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1994, p. 19-20.
- [26] ↑ S. Bousquet, *Nous n'existons qu'à travers le regard de l'Autre*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1994, p. 4.
- [27] ↑ S. Caplain, *Corps et âmes*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1994, p. 10-12.
- [28] ↑ 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).
- [29] ↑ J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, op. cit.*, p. 223-233.
- [30] ↑ D. W. Winnicott, *Jeu et réalités : connaissance de l'inconscient*, Paris, Gallimard, 1975, p. 154.
- [31] ↑ La gestion du groupe et la communication dans la classe, in R. Houssaye, *op. cit.*, p. 163.

- [32] ↑ *Émile, reviens vite...*, *op. cit.*, p. 99.
- [33] ↑ Situations d'enseignement effectivement proposées, IUFM d'Aix, 1996...
- [34] ↑ C. Vingtain, *Sur le fil du rasoir*, *op. cit.*, p. 32-48.
- [35] ↑ S. Bousquet, *Nous n'existons qu'à travers le regard de l'Autre*, *op. cit.*, p. 19.
- [36] ↑ M. Bru et L. Not, *Où va la pédagogie de projet ?*, Toulouse, Éd. Universitaires du Sud, 1987, p. 45.
- [37] ↑ 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.
- [38] ↑ 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.
- [39] ↑ *Op. cit.* (1997), p. 97.
- [40] ↑ *Op. cit.* (1990), p. 44 et 272.
- [41] ↑ 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).
- [42] ↑ 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.
- [43] ↑ M. Richard, *Culture populaire et enseignement des arts*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2005.
- [44] ↑ P. Caudron, *Où sont passés les modèles ?*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1994, p. 17-19.
- [45] ↑ N. Petitbois, *Dessine-moi un modèle*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1994.
- [46] ↑ P. Caudron, *op. cit.*, p. 3.
- [47] ↑ Y. Michaud, *La crise de l'Art contemporain*, Paris, PUF, 1997.
- [48] ↑ H. Rosenberg, *La tradition du nouveau* (1959), Paris, Minuit, 1962.
- [49] ↑ C. Baudelaire, *Le peintre de la vie moderne*, IV : La modernité (1860), *Écrits sur l'art* (2), Paris, Gallimard, 1971, p. 150.

- [50] ↑ P. Caudron, *op. cit.*, p. 7.
- [51] ↑ 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.
- [52] ↑ C. Castore, *Le projet, op. cit.*, p. 3.
- [53] ↑ P. Caudron, *op. cit.*, p. 11.
- [54] ↑ L. Hjelmslev, *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, Minuit, 1976, p. 141-143.
- [55] ↑ A. Riegl, *Grammaire historique des arts plastiques*, Paris, Klincksieck, 1978, p. 121-125.
- [56] ↑ J.-P. Sartre, *L'imaginaire*, Paris, Gallimard, 1940, p. 230.
- [57] ↑ W. Benjamin, *Essais II, Poésie et révolution*, 1^{re} éd., 1935, nouv. éd., Paris, Denoël, 1971, p. 271 sq.
- [58] ↑ « Une solidarité universelle unit toutes les images des hommes », écrivait pour sa part E. Faure dans *L'esprit des formes*, 1^{re} éd., 1927, nouv. éd., Paris, Pauvert, 1964, p. 16-19.
- [59] ↑ A. Malraux (1947), *Le musée imaginaire*, Paris, Gallimard, 1965, p. 84.
- [60] ↑ M. Dufrenne, Tant d'images..., in *Revue d'esthétique*, n° 7, Toulouse, Privat, 1984, p. 91-108.
- [61] ↑ O. Richardot, *Vérités et mensonges de l'image en AP*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1994, p. 17-25.
- [62] ↑ J. Sultan, Faire l'image : une activité de connaissance, in *Faire/voir et savoir*, Paris, INRP, 1992, p. 17-19 (souligné par nous).
- [63] ↑ *Faire/voir et savoir, op. cit.*, p. 27-31.
- [64] ↑ 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).
- [65] ↑ 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.
- [66] ↑ J. Lageira, Des mondes parallèles. Art et nouvelles images, in *Les technimages, Revue d'esthétique*, n° 25, Paris, 1994, p. 162 et 158.
- [67] ↑ P. Bourdieu, L'image d'image, préface du catalogue Rancillac, galerie Mommoton, Paris, 1967.
- [68] ↑ B. Darras, Machines, complexité et ambition, in *Dessine-moi un pixel*,

Paris, INRP, 1991, p. 99-107.

[69] ↑ À moins qu'il ne s'agisse d'une autre génération de compétence répondant à une autre logique, celle de la mémoire électronique.

[70] ↑ 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.

[71] ↑ TICE (Technologie d'information et de communication pour l'enseignement). La formation des jeunes professeurs en IUFM conduit à un brevet de compétence : le c2i2e.

[72] ↑ V. Chiaberge, *Génération ordin'arteurs*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix-en-Provence, 2000, p. 15-16.

[73] ↑ E. Couchot, *La technologie dans l'art*, Nîmes, J. Chambon, 1999, p. 238.

[74] ↑ 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.

[75] ↑ I. Fabre, *De mémoire*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1994, p. 5-19.

[76] ↑ P. Caudron, *Où sont passés les modèles ?*, *op. cit.*, p. 13.

[77] ↑ J.-J. Albertini, *Au clair de la note*, *op. cit.*, p. 17.

[78] ↑ L. Speziani, *Action-réflexion*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1994, p. 8.9.

[79] ↑ C. Thiers, *L'après-travail*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1994, p. 1-10 et 17-18.

[80] ↑ J. L. Austin, *Quand dire, c'est faire* (1962), Paris, Seuil, 1970, p. 114-118.

[81] ↑ M. Rio, *Signe et figure*, in *Communications*, n° 29, Paris, Seuil, 1978, p. 8.

[82] ↑ F. Molnar, *Quelques aspects psychobiologiques de l'image*, in *Revue d'esthétique*, n° 1/76, Paris, UGE, « 10-18 », p. 361-362.

[83] ↑ R. Passeron, *Sur l'apport de la poïétique à une sémiologie du pictural*, *ibid.*, p. 70.

[84] ↑ J.-J. Albertini, *Au clair de la note*, *op. cit.*, p. 51.

[85] ↑ T. de Duve, *Au nom de l'art*, Paris, Minuit, 1989, p. 31.

[86] ↑ 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).

[87] ↑ À cet égard, le lecteur peut se référer à :

- C. Eyssautier-Bavay, *Le portfolio en éducation : concept et usages*, Université J..Fourier, Grenoble (2004) : <http://isdmln.fr/PDF/isdml18/27-eyssautier.pdf> ;
- au document du ministère de l'Éducation du Québec, *Le portfolio sur support numérique* (2002) : <http://www.meq.gouv.qc.ca/drd/tic/pdf/portfolio.pdf> ;
- au dossier Educnet français, *Portfolio numérique* (2005) : <http://eduscol.education.fr/dossier/archives/portfolionumerique>

[88] ↑ 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.

[89] ↑ 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.

[90] ↑ C. Mège, *L'œil cacodidacte*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1996, p. 26.53.

[91] ↑ Y. Michaud, *L'artiste et les commissaires*, Nîmes, J. Chambon, 1989, p. 210.

[92] ↑ J.-G. Cuomo, *L'artistique et/ou l'artistiquement correct*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1997.

[93] ↑ G. Péliissier, in *L'artistique. Arts plastiques, Art et enseignement* (Colloque de Saint-Denis, mars 1994), Créteil, Éd. du CRDP, 1997, p. 25.

[94] ↑ R. Passeron, *La naissance d'Icare*, *op. cit.*, p. 30.

[95] ↑ *L'œuvre de l'art, la relation esthétique*, Paris, Seuil, 1997, p. 267.

[96] ↑ A. Kaprow, *L'art et la vie confondus*, Paris, éd. supplémentaires, Centre G.-Pompidou, 1996, p. 238 et 268-280.

[97] ↑ Exemple : Ad Reinhardt, Art as Art, *Art International*, décembre 1962.

[98] ↑ 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.

[99] ↑ D. Chateau, *La question de la question de l'art*, Saint-Denis, PUV, 1994, p. 73 et 109.

[100] ↑ Esthétique renvoie dans ces pages à la philosophie de l'art.

[101] ↑ Comme le rappelle D. Chateau, *op. cit.*, p. 31-51.

[102] ↑ R. Rochlitz, *L'art sans compas. Redéfinitions de l'esthétique*, Paris, Le Cerf, 1992 (en particulier : « Dans le flou esthétique », p. 203-238).

- [103] ↑ G. Dickie, in G. Genette, *Esthétique et Poétique*, Paris, Seuil, 1992, p. 22.
- [104] ↑ A. Danto, *L'assujettissement philosophique de l'art*, Paris, Seuil, 1993, p. 33 et 69 (souligné par nous).
- [105] ↑ 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 »).
- [106] ↑ R. Barthes, *Essais critiques III. L'obvie et l'obtus*, Paris, Seuil, 1982.
- [107] ↑ 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. catal., p. 9.
- [108] ↑ D. Arnaudet, Innommable. Greneville Davey, une ambiguïté inspirée, in *Art Press*, n° 186, décembre 1993, p. 36-39 (souligné par nous).
- [109] ↑ J.-F. Lyotard, *Discours, figure, op. cit.*, p. 41 (souligné par nous).
- [110] ↑ 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.
- [111] ↑ J.-F. Lyotard, Écrire sur l'art, in revue *Opus international*, n° 70-71, hiver 1979, p. 16.
- [112] ↑ J.-P. Zarzov, *Points de suspension*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1993, p. 3, 4 et 13.
- [113] ↑ 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).
- [114] ↑ J. Cohen, Questions d'altérité..., in *Les arts plastiques à l'Université, op. cit.*, p. 17-41, notamment p. 32.
- [115] ↑ J.-H. Martin (catalogue *Partages d'exotismes*, Lyon, 2000, p. 40) parle, lui, de « coexistence ».
- [116] ↑ A. J. Greimas, *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).
- [117] ↑ *La critique. Crise ou consensus culturel, op. cit.*, p. 34-42.
- [118] ↑ J.-P. Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, 1948, p. 356-357.
- [119] ↑ N. Heinich, *Le triple jeu de l'art contemporain*, Paris, Éd. de Minuit, 1998.
- [120] ↑ N. Bourriaud, L'esthétique relationnelle, in revue *Documents*, n° 8, printemps 1996, p. 40-47.

[121] ↑ E. Troncy, Rirkrit Tiravanija l'idiot de village, in *Art Press*, n° 220, janvier 1997, p. 27-31.

[122] ↑ C. Baudelaire, L'étranger, *Œuvres complètes, Le Spleen de Paris* (1869), Paris, Gallimard, Pléiade, 1961, p. 231.

Bibliographie

- Adorno T. W., *Théorie esthétique*, Paris, Klincksieck, 1989.
- Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1948.
- Anzieu D. (sous la dir. de), *Psychanalyse du génie créateur*, Paris, Dunod, 1974.
- Anzieu D. et Martin J.-Y., *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF, 1968.
- Arasse D., *Le détail*, Paris, Flammarion, 1992.
- Ardenne P., *Art, l'âge contemporain*, Paris, Éditions du Regard, 1997.
- Austin J.-L., *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.
- Astolfi J.-P., *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1992.
- Avanzini G. (sous la dir. de), *La pédagogie au xx^e siècle*, Toulouse, Privat, 1975.
- Avanzini G., *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, Privat, 1975.
- Avanzini G., *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, 1987.
- Baqué D., *Pour un art politique*, Paris, Flammarion, 2004.
- Barthes R., *Essais critiques III. L'obvie et l'obtus*, Paris, Seuil, 1982.
- Baudelaire C., *Écrits sur l'art*, Gallimard, 1971.
- Baulieu D. (sous la dir. de), *L'enfant vers l'art*, Paris, Éd. Autrement, n° 139, 1993.
- Baxandall M., *Formes de l'intention*, Nîmes, J. Chambon,

1991.

Beaudot A., *La créativité à l'école*, Paris, PUF, 1969.

Benjamin W., *Essais II, Poésie et révolution*, Paris, Denoël, 1971.

Bernard Y., *Psychosociologie du goût en matière de peinture*, Paris, Éd. du CNRS, 1973.

Birzée C., *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Paris, PUF, 1979.

Bloom B. S., *Taxonomie des objectifs pédagogiques, 1*, Montréal, Éducation nouvelle, 1968.

Bonafoux P. et Danétis D. (sous la dir. de), *Critique et enseignement artistique : des discours aux pratiques*, Paris, L'Harmattan, 1997.

Bonniol J.-J., *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*, thèse d'État, Université de Bordeaux, 1981.

Boudinet G. (sous la dir. de), *Enseigner l'Histoire des arts : enjeux et perspectives*, Paris, L'Harmattan, 2011.

Bourdieu P. et Passeron J.-C., *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970.

Bourriaud N., *L'esthétique relationnelle*, Dijon, Les Presses du Réel, 1998.

Boutinet J.-P., *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990.

Bru M. et Not L., *Où va la pédagogie de projet ?*, Toulouse, Éd. Universitaires du Sud, 1987.

Bruner J.-S., *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.

Cardinet J., *Le découpage des objectifs pédagogiques*, Neuchâtel, IRDP, 1982.

- Cattell R. B., *Handbook of Multivariate Experimental Psychology*, Chicago, Rand McNally, 1966.
- Chanteux M. (sous la dir. de), *Situations d'enseignement en AP en classe de 3^e*, Paris, INRP, 1990.
- Chateau D., *La question de la question de l'art*, Saint-Denis, PUV, 1994.
- Chateau D., *Le bouclier d'Achille. Théorie de l'iconicité*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- Chateau D., *Arts plastiques, archéologie d'une notion*, Nîmes, J. Chambon, 1999.
- Chevallard Y., *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.
- Claparède E., *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1946.
- Claparède E., *L'école sur mesure*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1953.
- Cohen J., Création, recherches, enseignements en AP : questions d'altérité, in *Les arts plastiques à l'université*, Aix, PUP, 1993.
- Comenius J. A., *La Grande Didactique*, Paris, Klincksieck, 1992.
- Connaissances en AP. Bilan du premier cycle*, Paris, INRP, 1997.
- Couchot E., Le même et l'autre, in *Les technimages, Revue d'esthétique*, n° 25, Paris, 1994.
- Couchot E., *La technologie dans l'art*, Nîmes, J. Chambon, 1999.
- Cousinet R., *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris, Cerf, 1945.

Cueff A., *Le lieu de l'œuvre*, Berne, Kunsthalle, 1992.

D'Hainaut L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Labor, 1977.

Damisch H., *Fenêtre jaune cadmium*, Paris, Seuil, 1984.

Danto A., *L'Assujettissement philosophique de l'art*, Paris, Seuil, 1993.

Danto A., *La Transfiguration du banal*, Paris, Seuil, 1989.

De Corte E. (sous la dir. de), *Les fondements de l'action didactique*, Bruxelles, De Boeck, 1990.

De Duve T., *Résonances du readymade*, Nîmes, J. Chambon, 1987.

De Duve T., *Au nom de l'art*, Paris, Minuit, 1989.

De Ketele J.-M. (sous la dir. de), *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, 1986.

De Ketele J.-M. et Roegiers X., *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck, 1991.

De Mèredieu F., *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne*, Paris, Bordas, 1994.

De Peretti R., *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, Paris, INRP, 1980.

De Piles R., *Cours de peinture par principes*, Paris, Gallimard/Tel, 1989.

Develay M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992.

Dewey J., *L'école et l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1947.

Didi Huberman G., *Devant l'image*, Paris, Minuit, 1990.

Dominicé P., *La formation, enjeu de l'évaluation*, Berne, P. Lang, 1979.

- Duborgel B., *Imaginaire et pédagogie*, Paris, Le Sourire qui mord, 1983.
- Dubuffet J., *L'homme du commun à l'ouvrage*, Paris, Gallimard, 1973.
- Duchamp M., *Duchamp, du signe*, Paris, Flammarion, 1975.
- Dufrenne M., *Phénoménologie de l'expérience esthétique*, Paris, PUF, 1953.
- Dufrenne M., *La notion d'a priori*, Paris, PUF, 1959.
- Dufrenne M., *Le poétique*, Paris, PUF, 1963.
- Dufrenne M., Tant d'images..., in *Revue d'esthétique*, n° 7, Toulouse, Privat, 1984.
- Durkheim E., *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, rééd. 1992.
- Eco U., *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil, 1965.
- Ellul J., *L'empire du non-sens*, Paris, PUF, 1980.
- Ferrière A., *L'école active*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1949.
- Ferry G., *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod, 1970.
- Francès R. (sous la dir. de), *Psychologie de l'esthétique*, Paris, PUF, 1968.
- Fréchuret M., *Le mou et ses formes*, Paris, Espaces de l'art, ENSB-A, 1993.
- Freinet C., *Essai de psychologie appliquée à l'éducation*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1966.
- Freinet C., *La méthode naturelle, II, L'apprentissage du dessin*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1969.
- Gagné R. M., *The Conditions of Learning*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1965.
- Gagnon-Bourget F. et Joyal F., *L'enseignement des AP :*

recherches, théories et pratiques, London (Ontario), Canadian Society for Education through Art, 2000.

Gaillot B.-A., *Évaluer en arts plastiques*, thèse de doctorat, Univ. Lyon 2, 1987.

Gaillot B.-A., Enseigner les AP par l'évaluation, in *Cahiers pédagogiques*, n° 294, mai 1991.

Gaillot B.-A., Ébauche d'une didactique du manifester, in *Critique et enseignement artistique* (sous la dir. de P. Bonafoux et D. Danétis, Paris, L'Harmattan, 1997).

Gaillot B.-A., Pratique et enseignement : la question du « et », in *Pratiques et arts plastiques*, Rennes, PUR, 1998.

Gaillot B.-A., *La docimologie, et après ?* (2004), *Des AP vers l'autonomie de l'élève* (2005), *L'approche par compétences en AP*, (2009), dossiers de l'IUFM d'Aix-Marseille, en ligne : <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr>

Genette G., *L'œuvre de l'art*, Paris, Seuil, 1994.

Genette G., *L'œuvre de l'art. La relation esthétique*, Paris, Seuil, 1997.

Gilbert R., *Bon pour enseigner ?*, Bruxelles, Mardaga, 1980.

Gillet P. (sous la dir. de), *Construire la formation (CEPEC)*, Paris, ESF, 1991.

Gilly M., *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF, 1980.

Gouzien J.-L., *La variété des façons d'apprendre*, Paris, Éd. Universitaires, 1991.

Grangeat M. et Meirieu P., *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, 1997.

Greimas A. J., *Essais de sémiotique poétique*, Paris, Larousse, 1972.

- Hameline et Dardelin M.-J., *La liberté d'apprendre*, Paris, Éd. Ouvrières, 1967.
- Hameline D. et Dardelin M.-J., *La liberté d'apprendre, situation II*, Paris, Éd. Ouvrières, 1977.
- Hameline D., *Les objectifs pédagogiques*, Paris, ESF, 1979.
- Harrow A. J., *Taxonomie. Domaine psychomoteur*, Montréal, PUQ, 1977.
- Heinich N., *Le triple jeu de l'art contemporain*, Paris, Minuit, 1998.
- Hjelmslev L., *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, Minuit, 1976.
- Houssaye J., *Le triangle pédagogique*, Berne, P. Lang, 1988.
- Houssaye J., *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993.
- Illich I., *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.
- Jimenez M., *La critique. Crise de l'art ou consensus culturel ?*, Paris, Klincksieck, 1995.
- Jonnaert P. (sous la dir. de), *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck, 1999.
- Kaprow A., *L'art et la vie confondus*, Paris, Éd. supplémentaires, Centre G.-Pompidou, 1996.
- Kisseleva O., *Cyberart, un essai sur l'art du dialogue*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- Krathwohl D., *Taxonomie, II. Domaine affectif*, Montréal, Éducation nouvelle, 1970.
- L'art conceptuel, une perspective*, catalogue d'exposition au MAMVP, Paris, 1989.

L'artistique. Arts plastiques, Art et enseignement (Colloque de Saint-Denis, mars 1994), Créteil, Éd. du CRDP, 1997.

La Garanderie A. (de), *Les profils pédagogiques*, Paris, Centurion, 1980.

Lageira J., Des mondes parallèles. Art et nouvelles images, *Revue d'esthétique*, n° 25, Paris, 1994.

Lagoutte D., *Enseigner les arts plastiques*, Paris, Hachette, 1991.

Landsheere G. (de), *Évaluation continue et examens*, Bruxelles-Paris, Labor-Nathan, 1971.

Landsheere V. et G. (de), *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1976.

Landsheere V. (de), *L'éducation et la formation*, Paris, PUF, 1992.

Lavallée M., *Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement*, Montréal, GREC, 1973.

Le Bot M., L'expérience artistique, in *Revue d'esthétique*, n° 21, Paris, 1992.

Legrand L., *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1971.

Legrand L., *La différenciation pédagogique*, Paris, Scarabée, 1986.

Le Mollé R., *G. Vasari et le vocabulaire de la critique d'art dans les « Vite »*, Grenoble, Ellug, 1988.

Lerbet G., *Approche systémique et production du savoir*, Paris, Éd. Universitaires, 1984.

Les arts plastiques à l'université, Actes du Colloque de septembre 1992, Aix, PUP, 1993.

Les enseignements en CM2 et en 6^e, ruptures et continuités,

Paris, INRP, 1987.

Leselbaum N., *Autonomie et auto-évaluation*, Paris, Éd. Economica, 1982.

Lévi-Strauss C., *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962. Lewin K., *Psychologie dynamique*, Paris, PUF, 1959.

Lobrot M., *La pédagogie institutionnelle*, Paris, Gauthier-Villars, 1996.

Lyotard J.-F., *Discours, figure*, Paris, Klincksieck, 1971.

Lyotard J.-F., *Écrire sur l'art*, in revue *Opus international*, n° 70-71, hiver 1979.

Mager R.-F., *Comment définir des objectifs pédagogiques ?*, Paris, Bordas, 1972.

Maingain A., Dufour B., Fourez G., *Approches didactiques de l'inter-disciplinarité*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

Malraux A. (1947), *Le musée imaginaire*, Paris, Gallimard, 1965.

Meirieu P., *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF, 1985.

Meirieu P., *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF, 1987.

Meirieu P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995.

Meirieu P. et Develay M., *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF, 1992.

Merleau-Ponty M., *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964.

Mialaret G., *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF, 1979.

Mialaret G., *Pédagogie générale*, Paris, PUF, 1991.

Michaud Y., *L'artiste et les commissaires*, Nîmes, J. Chambon, 1989.

Michaud Y., *Enseigner l'art ?*, Nîmes, J. Chambon, 1993.

- Michaud Y., *La crise de l'art contemporain*, Paris, PUF, 1997.
- Minder M., *Didactique fonctionnelle*, Bruxelles, De Boeck, 1991.
- Molnar F., Quelques aspects psychobiologiques de l'image, *Revue d'esthétique*, n° 1, Paris, 1976.
- Moyne A., *Le travail autonome*, Paris, Fleurus, 1982.
- Neill A. S., *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspero, 1970.
- Noël B., *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck, 1991.
- Noizet G. et Caverni J.-P., *Psychologie de l'évaluation*, Paris, PUF, 1978.
- Not L., *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1979.
- Not L., *Enseigner et faire apprendre*, Toulouse, Privat, 1987.
- Panofsky E., *Idea*, Paris, Gallimard, 1983.
- Passeron R., *Pour une philosophie de la création*, Paris, Klincksieck, 1989.
- Passeron R., *La naissance d'Icare. Éléments de poïétique générale*, Valenciennes, Ae2cg Éd., 1996.
- Perrenoud P., *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997.
- Piaget J., *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1945.
- Piaget J., *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974.
- Piaget J. et Inhelder B., *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1973.
- Piéron H., *Vocabulaire de la psychologie*, Paris, PUF, 1951.
- Piéron H., *Examens et docimologie*, Paris, PUF, 1963.
- Pline l'Ancien, *Histoire naturelle* (La peinture, livre XXXV),

Paris, Les Belles Lettres, 1997.

Postic M., *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, 1977.

Postic M., *La relation éducative*, Paris, PUF, 1979.

Postic M. et De Ketele J.-M., *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF, 1988.

Pratiques et arts plastiques. Du champ artistique à l'enseignement (Actes de l'université d'été d'août 1997), Rennes, PUR, 1998.

Propositions et suggestions pour la pratique de l'autonomie en AP, Lyon, CRDP-MEN, 1988.

Queneau R., *Exercice de style*, Paris, Gallimard, 1947.

Rey B. et Develay M., *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996.

Ribon M., *Esthétique de la catastrophe*, Paris, Éd. Kimé, 1999.

Richard M., *Culture populaire et enseignement des arts*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2005.

Riegl A., *Grammaire historique des arts plastiques*, Paris, Klincksieck, 1978.

Rio M., *Signe et figure*, in *Communications*, n° 29, Paris, Seuil, 1978.

Riout D., *La peinture monochrome*, Nîmes, J. Chambon, 1996.

Rochlitz R. et Bouchindhomme C. (sous la dir. de), *L'art sans compas. Redéfinitions de l'esthétique*, Paris, Le Cerf, 1992.

Rogers C., *La relation d'aide et la psychologie*, Paris, ESF, 1970.

- Rogers C., *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Dunod, 1972.
- Rogers C., *Un manifeste personnaliste*, Paris, Dunod, 1979.
- Rosenberg H., *La tradition du nouveau* (1959), Paris, Minuit, 1962.
- Rosenberg H., *La dé-définition de l'art*, Nîmes, J. Chambon, 1992.
- Rosenthal R. A. et Jacobson L., *L'effet Pygmalion*, Paris, Casterman, 1971.
- Roux C., *L'enseignement de l'art : la formation d'une discipline*, Nîmes, J. Chambon, 1999.
- Sartre J.-P., *L'imaginaire*, Paris, Gallimard, 1940.
- Sauboa J. (sous la dir. de), *Initiation aux arts plastiques, 1 et 2*, Paris, Bordas, 1967.
- Scallon G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck, 2004.
- Scarpetta G., Le trouble, in *An Press spécial 20 ans*, hors-série n° 13, 1992.
- Schneider P., *Les dialogues du Louvre*, Paris, A. Biro, 1991.
- Schwartz B., *L'éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne, 1973.
- Sibony D., *Entre dire et faire*, Paris, Grasset, 1989.
- Skinner B. F., *La révolution scientifique de l'enseignement*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1968.
- Snyders G., *Où vont les pédagogies non directives ?*, Paris, PUF, 1973.
- Souriau E., *Vocabulaire d'esthétique*, Paris, PUF, 1990.
- Stern A., *Entre éducateurs*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1967.
- Stern A., *L'expression*, Neuchâtel-Paris, Delachaux &

Niestlé, 1973.

Sultan J., Faire l'image : une activité de connaissance, in *Faire/voir et savoir*, Paris, INRP, 1992.

Tochon F.-V., *Didactique du français*, Paris, ESF, 1990.

Tochon F.-V., *L'enseignant-expert*, Paris, Nathan, 1994.

Troncy E., *Le colonel Moutarde dans la bibliothèque avec le chandelier*, textes de 1988 à 1998, Dijon, Les Presses du Réel, 1998.

Virilio P., *Cybermonde, la politique du pire*, Paris, Textuel, 1996.

Wallon H., *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1942.

Watzlawick P. (sous la dir. de), *L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme*, Paris, Seuil, 1988.

Winnicott D. W., *Jeu et réalités : connaissance de l'inconscient*, Paris, Gallimard, 1975.

Wölfflin H., *Principes fondamentaux de l'histoire de l'art*, Paris, Plon, 1929.

Index des notions

<i>a posteriori</i>	44 , 46 , 63 , 121 , 150 , 199 , 250
action/réflexion	26 , 63 , 80 , 104 , 183
actives (méthodes)	24-31 , 53 , 133 , 155
atelier	140-141 , 171 , 174 , 197 , 228
altérité	225 , 266-267
analyser	24 , 43 , 47 , 81 , 90 , 96 , 99 , 104 , 139 , 148 , 152 , 157 , 171 , 183 , 187 , 196 , 203 , 219 , 250
aporie ; aporétique	221 , 262
appropriation didactique	118 , 120-123 , 212 , 266
artistique (l')	8 , 12 , 26 , 64 , 71 , 110 , 126 , 153 , 165 , 183 , 217 , 235 , 254- 269
arts visuels	12 , 58 , 65 , 269
autonomie	28 , 32 , 34 , 37 , 38 , 55 , 62 , 63 , 73 , 78 , 89 , 90 , 133 , 136 , 138- 139 , 142 , 158-163 , 171 , 179- 183 , 185 , 201 , 203 , 205 , 211 , 227 , 229 , 254 , 255

besoin	27 , 32 , 101 , 179
cahier (d'AP)	166 , 201 , 228 , 248
caméra ; caméscope	120 , 122 , 146 , 165 , 242
compétence	25 , 67 , 71 , 72 , 76 , 89 , 92 , 95-100 , 124 , 126 , 179-185 , 207 , 215-217 , 227 , 253
conflit cognitif	167
consignes	101 , 150-152 , 200 , 202 , 206 , 242
constellaire (configuration)	44
contrainte	151-152
créativité	37-39 , 45 , 55 , 155-157 , 240
culture artistique	66 , 72 , 125 , 186 , 266
débat	12 , 64 , 121-123 , 182-183 , 187 , 202 , 261
désir	46 , 223 , 226 , 228 , 234
dessin	22 , 24 , 34 , 48-53 , 59-63 , 75 , 152 , 236
didactique-critique	10-12 , 134 , 195 , 221 , 223
didaxologie ; didaxologique	9 , 210-211
différencié ; différenciation	28 , 33 , 142 , 186 , 219
disjonction	82 , 260

docimologie	175-180
écart	48 , 74 , 77 , 82 , 110 , 117 , 121 , 183 , 201 , 233 , 236 , 264
échec	29 , 93
effectuation	46 , 72 , 76 , 103-104 , 110 , 118- 119 , 132 , 137 , 142 , 150 , 161 , 166 , 185 , 188 , 203 , 206 , 243 , 249
émergence	107 , 159 , 161 , 169 , 188 , 213
énigme	19 , 118 , 142 , 167 , 173
esthétique	11 , 20 , 26 , 83 , 90 , 110 , 117 , 123 , 201 , 205 , 211 , 244 , 259 , 261 , 268
évaluer ; évaluation	20 , 29 , 33 , 37 , 53 , 92 , 93 , 99 , 101 , 131 , 137 , 139 , 143 , 162 , 170 , 172 , 175-192 , 201-203 , 215-218 , 249 , 260 , 269
évaluation positive	192
événement	81 , 102 , 109 , 138 , 171 , 183 , 201 , 203-205 , 213 , 217 , 261 , 269
exégétique (savoir)	216 , 262
exploration ; exploratoire	28 , 29 , 32 , 44 , 46 , 80 , 89 , 93 , 103 , 105 , 111 , 143 , 149 , 155-

	159 , 165 , 168 , 172 , 203 , 204 , 213 , 221 , 225 , 237 , 250
fiche de cours	102 , 138 , 219 , 221
fluidité	38 , 42 , 44 , 71 , 75 , 80 , 113 , 195 , 210 , 220-223 , 245 , 265
fondamentalisation (des AP)	45 , 176
formalisme	32 , 144 , 157 , 212
goût	24 , 45 , 50 , 122 , 167 , 178
groupe	31-33 , 131 , 137 , 162 , 172 , 185 , 200 , 202 , 208 , 215-216 , 227
imprévisible ; imprévu(s) ; improviser ; improvisation	100 , 103 , 107 , 117 , 131 , 159 , 173 , 183 , 188 , 204-206 , 210 , 213-222 , 228 , 264 , 267
inattendu	81 , 100 , 172 , 183
incitation	44 , 118 , 137 , 153 , 182 , 240
inculquer ; inculcation	11 , 18 , 27 , 145
inévidence	64 , 74
infographie	165 , 241-246
interventions (de l'enseignant)	170-174 , 202-203
laconisme (propositions minimales)	158-159 , 168 , 260

leurre	239 , 245 , 256 , 261
maîtrise	18 , 44 , 71 , 73 , 91 , 98-99 , 248
manifester ; manifestation	252 , 259 , 264 , 266
métadidactique	48 , 209-223
métacognition	138 , 143 , 162 , 173 , 184 , 186 , 254
modèle(s)	38 , 94 , 117 , 144 , 175 , 233-245
motivation	37 , 133 , 167 , 223-231
néodirectivité	39
non-reconductibilité	11 , 265
notion ; notionnel	51 , 73 , 76 , 79-88 , 96-104 , 111 , 119 , 124-125 , 137 , 148 , 150 , 152 , 166 , 168 , 186 , 202 , 206
opérationnaliser (-nalisation)	88 , 93-102
opération(s) mentale(s)	31 , 76 , 138 , 173
opération(s) plastique(s)	25 , 76 , 77 , 87 , 101 , 156 , 242
paramètre	80 , 83 , 122 , 134
photo	120 , 153 , 164-165
portfolio numérique	139 , 166 , 191 , 230 , 247 , 252
posture ; postural	26 , 78 , 90 , 100 , 103 , 143 , 158 , 171 , 174 , 183 , 209 , 258-259 , 262

pratique-critique	47 , 61 , 63 , 133
pratique/théorie	55 , 58
praxis	41 , 47 , 55 , 63
projet	8 , 36-37 , 44 , 46 , 49 , 99 , 136 , 140 , 142 , 144 , 150-163 , 166-167 , 172 , 186 , 188 , 202-203 , 206 , 209-210 , 223-230 , 237 , 240 , 257 , 260
proposition (cours en)	107 , 122 , 142-143 , 147 , 150-151 , 153 , 155 , 157-159 , 167-170 , 200
question ; questionnement	18 , 20 , 31 , 62 , 73 , 75 , 79-80 , 83 , 87 , 92 , 96-98 , 100 , 103-126 , 132 , 135-137 , 143 , 148 , 150-152 , 158-163 , 167 , 169 , 187 , 189 , 200 , 203 , 206 , 208 , 248 , 256
quiproquo	236
relation d'aide	36 , 161
singulier ; singularité	11 , 34 , 61 , 71, 107 , 143 , 210 , 263
situation de pratique	20 , 103 , 120 , 132 , 137-138 , 172 , 189 , 206 , 260 , 269
spiralaire (principe)	31 , 44 , 61 , 80 , 87 , 91

substitution (objectif de)	101 , 119 , 121 , 136
systemique	43 , 91 , 158
taxonomie ; taxonomique	40 , 88-93 , 100
transfert	18 , 44 , 91 , 135 , 181-184
transposition didactique	107 , 118-120 , 125 , 216
travail autonome	36 , 37 , 162 , 174
verbe ; verbalisation	123 , 139-140 , 187-190 , 201 , 247-253

Index des auteurs

Adorno T, W	64 , 74
Alain	23
Anzieu D	31
Arasse D	124
Astolfi J, -P	133
Austin J, L	249
Avanzini G	34 , 40 , 41 , 44
Baque D	66
Baudelaire C	110 , 235 , 269
Baulieu D	61
Beaudot A	38 , 39 , 156
Benjamin W	238
Bernard Y	177
Birz�ea C	95
Bloom B, S	89
Bonniol J, -J	76 , 176 , 185
Bourriaud N	268

Bourdieu P	23 , 245
Boutinet J, -P	162 , 232
Bruner B, S	29 , 31 , 81
Burch P	244
Cattell R, B	81
Chanteux M	78
Chateau D	57 , 64 , 78 , 233 , 258-259
Chevallard Y	44 , 118 , 129
Chomsky N	181
Clair J	65
Claparède E	27-28 , 33 , 101
Cohen J	110 , 213 , 266
Coménius J, A	24 , 26 , 42
Couchot E	244 , 246
Cousinet R	32 , 210
Cueff A	74
Dagen P	65
Damisch H	11 , 109
Danto A	74 , 121 , 261
Darras B	245
De Corte E	9 , 145 , 148 , 150

De Duve T	74 , 251
De Ketele J, -M	76-77 , 81 , 171 , 198 , 204
De Mèredieu F	124
De Peretti R	214
Develay M	150 , 184-185 , 228
Dewey J	27 , 134
Didi-Huberman G	124
Domecq J, -P	65
Dominicé P	179
Duborgel B	233
Dubuffet J	157
Duchamp M	67 , 74 , 77 , 110 , 156 , 244 , 265
Dufrenne M	10 , 46 , 61 , 240
Durkheim É	21 , 23 , 28 , 131
Eco U	205
Ellul J	65
Ferrière A	25-26
Ferry G	32
Francès R	177
Fréchuret M	124

Freinet C	28 , 29 , 60
Fried M	63
Gagné R, -M	95
Gaillot B, -A	37 , 45 , 64 , 114 , 118 , 146 , 162 , 176 , 179 , 188 , 263
Genette G	257 , 261
Gilbert R	210
Gillet P	95 , 98
Gilly M	132
Greimas A, J	266
Hameline D	20 , 35 , 40 , 95
Heinich N	268
Hjelmslev L	238
Houssaye J	130 , 132 , 226 , 228
Illich I	35
Jimenez M	10 , 67 , 267
Kant E	45 , 71 , 79
Landsheere G, (de)	40 , 88-91 , 97 , 178
Landsheere V, (de)	9 , 26 , 88-91 , 97 , 134-136 , 145-150
Lageira J	244

Lagoutte D	<u>91</u>
Lavallée M	<u>20</u>
Le Bot M	<u>110</u>
Legrand L	<u>33</u> , <u>43</u>
Lerbet G	<u>43</u>
Leselbaum, N	<u>37</u>
Lévi-Strauss C	<u>143</u>
Lewin K	<u>32</u>
Lobrot M	<u>35</u>
Luquet G, -H	<u>30</u> , <u>60</u>
Lyotard J, -F	<u>7</u> , <u>82</u> , <u>263</u>
Mager R, -F	<u>94</u>
Malraux A	<u>239</u>
Matisse H	<u>247</u>
Meirieu P	<u>18</u> , <u>33</u> , <u>46</u> , <u>77</u> , <u>150</u> , <u>184</u> , <u>220</u> , <u>228</u> , <u>232</u>
Merleau-Ponty M	<u>10</u> , <u>82</u>
Mialaret G	<u>19</u> , <u>22</u> , <u>25</u> , <u>89</u> , <u>94</u> , <u>144</u>
Michaud Y	<u>11</u> , <u>125</u> , <u>235</u> , <u>256</u>
Minder M	<u>101</u>
Moles A	<u>233</u>

Molnar F	178 , 251
Moyne A	36 , 162
Neill A, S	34
Noël B	187
Noizet G	176-177
Not L	17-19, 145 , 230
Panofsky E	59 , 65
Passeron R	83 , 251 , 256
Pélissier G	56 , 64 , 107 , 156 , 180 , 256
Perrenoud P	67 , 95
Piaget J	29-31 , 38 , 44 , 80 , 180 , 186
Piéron H	93 , 175-177
Postic M	20 , 132 , 170-173 , 199 , 203-204 , 214
Richard M	231 , 234
Riegl A	238
Rio M	250
Rochlitz R	261
Rogers C	20 , 35-36 , 160-161
Rosenberg H	13 , 235
Rosenthal R, A	177

Rousseau J, -J	<u>18</u> , <u>20</u> , <u>24</u> , <u>27</u> , <u>49</u> , <u>61</u>
Roux C	<u>52</u>
Sartre J, -P	<u>238</u> , <u>268</u>
Sauboa J	<u>24</u>
Scallon G	<u>181</u> , <u>188</u>
Scarpetta G	<u>110</u>
Schwartz B	<u>90</u>
Snyders G	<u>36</u> , <u>39</u>
Stern A	<u>60</u>
Sultan J	<u>243</u>
Tochon F, -V	<u>43</u> , <u>47</u> , <u>91</u> , <u>159</u> , <u>196</u>
Troncy E	<u>258</u> , <u>268</u>
Wallon H	<u>29</u> , <u>61</u>
Watzlawick P	<u>30</u>
Winnicott D, W	<u>227</u>
Wölfflin H	<u>148</u>

Table des Matières

Page de titre	2
Copyright	3
Présentation	4
Table des matières	6
Introduction	8
Première partie. Peut-on enseigner les arts plastiques ?	17
Quelques fondements, quelques enjeux	18
Enseigner/apprendre/arts plastiques	18
Pédagogie	23
Didactique	48
Historique de la discipline	59
Arts plastiques, arts visuels ? Enjeux actuels	73
Deuxième partie. Quels objectifs de formation ?	92
Avoir accès à la raison de l'art	93
La question des contenus	94
Le notionnel en arts plastiques	104
L'énoncé des objectifs disciplinaires	116
Opérationnaliser ou anticiper sur l'imprévisible	123

Problématiser ou construire des questions	137
Transposer ou mettre en scène des questions	160
Troisième partie. Le choix d'une stratégie éducative	177
La pratique comme lieu de questionnement	178
Système et processus didactiques	178
Options pédagogiques et dispositifs didactiques	192
Les moyens de l'action didactique	226
Évaluation et enseignement	242
Quatrième partie. Approche critique d'une spécificité	271
Saisir la dimension artistique d'un enseignement	272
Méthodologie de l'analyse didactique	274
Perspectives métadidactiques	293
De la motivation au projet	313
Des modèles	325
Du faire et du dire au portfolio	344
De l'artistique, pour conclure	354
Bibliographie	383
Index des notions	396
Index des auteurs	403