

DOSSIER

(En 3 parties et différentes fiches par partie)

QUELS ANCRAGES ET QUELLES APPROCHES, AUJOURD'HUI, POUR UNE DIDACTIQUE DAVANTAGE AU SERVICE DES APPRENTISSAGES EN ARTS PLASTIQUES ?

Christian Vieaux
Juin 2022

PARTIE 1 — ÉMERGENCE D'UN MODÈLE « HYBRIDÉ » :
RÉAGENCER, REMODELER LA SÉQUENCE D'ARTS PLASTIQUES (PRINCIPALEMENT AU COLLÈGE¹)

FICHE 4 :
PENSER UNE DIDACTIQUE À PARTIR DE PRINCIPES, D'INVARIANTS, DE CONSTANTES PLUS QUE DE NORMES

PRÉSENTATION	2
1 RAPPEL	2
2 (RE)PARTIR DE QUATRE INVARIANTS D'UNE SÉQUENCE D'ARTS PLASTIQUES (AU COLLÈGE)	3
2.1 Continuum d'opérations didactiques dans la séquence VS modalité didactique inaugurale de la séquence.....	3
2.1.1 Rouvrir le « schéma » didactique du modèle prégnant.....	4
2.1.2 Trois constats sur une approche ancrée sur quelques grands principes didactiques et pédagogiques	4
2.1.3 Trois constats sur l'approche fondée sur une réplique systématique de la modalité prégnante 5	
2.1.4 Un bénéfice pédagogique et une conséquence didactique.....	5
2.2 Pour cela, considérer l'autonomie professionnelle en pleine responsabilité (VS normativité/automatismes et application/reproductions ?)	6
2.2.1 Les programmes : un principe systémique	6
2.2.2 La responsabilité et l'autonomie : des intentions et des choix.....	6
2.2.3 Une correspondance à une certaine tradition dans l'école de la République (perdue de vue ?) 6	
3 PENSER À PARTIR CONSTANTES ET NON DE NORMES SUPPOSÉES OU DE FORMATS PRÉFABRIQUÉS .	6
3.1 Principes didactiques et pédagogiques.....	6
3.1.1 Quatre principes structurants.....	6
3.2 Principes, invariants, constantes.....	7
3.2.1 Une taxonomie comme outil, non comme norme.....	7
3.2.2 Fig. 3. : Schématisation d'une taxonomie de principes, d'invariants, de constantes (Source C. VIEAUX 2022) – page suivante	8

¹ Principalement au collège car, de fait, l'enseignement des arts plastiques concerne tous les élèves. Cependant, les constats et analyses de ce dossier sont transposables sur l'enseignement de la discipline dans les cycles du lycée.

PRÉSENTATION

Cette quatrième fiche de la partie 1 de ce dossier aborde les invariants d'une séquence d'arts plastiques. Elle compare des enjeux et des questions repérables dans le modèle didactique centré sur la situation inaugurale dans le modèle prégnant de la séquence (une cristallisation sur la forme de « l'Incitation ») et une approche disposant le travail didactique sur l'ensemble de la séquence dans le modèle dit « hybridé ». Elle dispose ces invariants dans une taxonomie intégrant des principes et des modalités didactiques et pédagogiques.

À cette fin, la fiche est conclue par une proposition schématique de cette taxonomie.

1 RAPPEL

L'approche didactique de la séquence d'arts plastiques et ses modalités sont fondées, en partie, sur des convictions, certes généreuses, mais conduisant à des empêchements, voire suscitant désormais des formes canoniques ou des interdits.

« Un « **véritable** » enseignement **artistique** des arts plastiques — à rechercher et à cultiver — serait considéré par beaucoup de professeurs comme en correspondance au prescrit : instructions, programmes, écrits disciplinaires de référence, communications plus ou moins récentes², etc. Ce qui est heureux pour une discipline scolaire et correspond pour partie aux standards académiques et institutionnels d'un enseignement relevant de la scolarité obligatoire.

Moins « réglementairement » et, peut-être, plus profondément, il est aussi sous-tendu par des systèmes de valeurs dans lesquelles il est possible de s'identifier. Ce qui fait que l'on se pense et l'on se vit professeur d'arts plastiques (des convictions ?). Toutefois, ces valeurs peuvent se confondre avec des formes scolaires et des principes didactiques, ce qu'elles ne sont pas, devenant progressivement une norme ou un étalonnage pédagogique.

Sur ce plan, nous observons depuis longtemps une conviction érigée en quasi-norme disciplinaire et professionnelle :

⇒ pour être « assurément » **artistique**, l'expérience pédagogique proposée doit être « d'emblée » (systématiquement ? irréductiblement ?) **singulière** en soi.

(...)

Cette conception autour d'un paradigme de la singularité se repère par ailleurs dans la chaîne de l'enseignement et de l'éducation artistiques, dans et hors l'École, dans le premier et le second degrés comme dans le supérieur³.

Dans son format scolaire, elle est déclinée dans la discipline autour de quelques axiomes. Eux-mêmes sont soutenus par des **mono-modalités** (disposées pour garantir les précédents), présentes dans la forme prégnante de la séquence d'arts plastiques⁴ :

⇒ Pour être un « auteur » **singulier** de sa pratique, l'élève doit être **stimulé pour élaborer/déclencher un projet le plus personnel possible**. → C'est alors un processus essentiellement individuel où les élèves sont ensemble (la classe), mais seuls face à une injonction en singularité :

- c'est une des légitimations de **la modalité dite de « l'Incitation »** et c'est aussi – sur le plan théorique – un conditionnement⁵ de l'activité.

² Notamment, de figures historiques de la discipline.

³ Elle est un des paradigmes de l'évolution profonde et déjà ancienne des modèles de la transmission des savoirs artistiques, pour les professionnels comme pour les citoyens.

⁴ Celle-ci s'insère au mieux dans certaines des contraintes du format scolaire (horaires, structures, rythmes, etc.), ne vivant pas dans les régimes de l'atelier amateur ou professionnel.

⁵ Au sens pédagogique du terme.

- ⇒ Pour que le projet soit **authentiquement singulier**, l'élève doit être le plus possible **préservé de toute référence** (présentation d'œuvres [en amont], apports techniques [préalables], etc.). L'idée même de « référencement » est estimée comme un facteur « modélisant » (risquant d'influencer ? d'imprégner ? de polluer ?) de la recherche, puis contradictoire par principe de la possibilité d'une pratique singulière :
- c'est principalement l'accès au temps central dans la séquence de **la modalité dite de « l'Effectuation »** qui est ainsi « sanctuarisé ».
- ⇒ Pour que la réalisation plastique qui en résulte, dans la modalité dite de « l'Effectuation », soit la plus **authentiquement et singulièrement artistique** possible, l'activité et les processus d'apprentissage mis en œuvre sont envisagés comme proches (voisins ? analogues ?) de ceux repérables dans la création artistique. Du moins le sont-ils dans **une configuration particulière de la création** – et (paradoxalement) plutôt en écho avec les représentations dominantes du « travail » scolaire –. → C'est un primat donné au chemin allant de l'idée raisonnée (l'idéation)/d'un **projet** programmatique (expression d'une intentionnalité) vers la production (l'engagement de la pratique)/une **réalisation** matérielle. → C'est alors principalement un enchaînement assez unidirectionnel d'étapes nécessaires à la **fabrication**, au plus proche possible, d'une création telle qu'anticipée. Le projet étant ainsi considéré selon deux acceptions principales :
- celle d'une **programmation personnelle** issue d'intentions/d'intuitions ;
 - celle d'un **état final** atteint de la production/de la réalisation **en correspondance à ce qui a ainsi été programmé**.

Ce schéma a indéniablement sa cohérence pédagogique. Toutefois, sa systématisation interroge quant à la diversification des situations d'enseignement, voire d'une disponibilité à certaines formes de différenciations.

Au-delà se pose la question de la **sérendipité**⁶. Fréquente dans les processus de la création, elle est dans la séquence prégnante une « échappée » (escapade ? manière de dévier ? de faire diversion ?). De fait, elle est moins fréquemment une donnée didactisée, donc pleinement intégrée comme opérante dans des processus des apprentissages, etc. ».⁷

2 (RE)PARTIR DE QUATRE INVARIANTS D'UNE SÉQUENCE D'ARTS PLASTIQUES (AU COLLÈGE)

2.1 Continuum d'opérations didactiques dans la séquence VS modalité didactique inaugurale de la séquence

Avant tout développement, rappelons que la didactique de la discipline se travaille et s'opère fondamentalement selon un mouvement général **allant des expériences aux connaissances**.

En art, la pratique sensible est cardinale, elle mobilise des langages spécifiques. Dans un enseignement artistique (et non strictement culturel ou théorique), les notions du savoir disciplinaire s'éprouvent, se découvrent, s'acquièrent dans et par la pratique, l'expérience intuitive et raisonnée des possibilités de ses langages.

Pour autant, l'enseignement ne se limite pas à l'activité plasticienne, soit-elle impulsée de la manière la plus inventive et stimulante possible. Il mobilise des modalités qui l'environnent et sollicite d'autres champs disciplinaires (par exemple, l'histoire de l'art et des arts, selon que l'on se situe dans le monde de l'université ou de l'École) et la pluridisciplinarité. Il faut les faire rencontrer, les rendre éclairants et accessibles. Il

⁶ Découverte heureuse d'une chose totalement inattendue et d'importance capitale, souvent alors qu'on cherchait autre chose (encore faut-il, pour l'activité des élèves en situation d'apprentissage, que ce travail de découverte soit effectif, explicite ou du moins explicitée).

⁷ In partie 1 – Émergence d'un modèle « hybridé » : réagencer, remodeler la séquence d'arts plastiques (principalement au collège). Fiche 2 : dans le modèle dit « hybridé », diverses centrations au service des apprentissages, les identifier et les situer dans une séquence.

engage des méthodes (notamment pour regarder et analyser des œuvres) qu'il convient de faire acquérir et d'enrichir. Il cultive un nombre conséquent de compétences transversales.

La didactique gagne donc à ne pas se limiter à l'élaboration d'un moment inaugural de la pratique (son « lanceur ») et à s'envisager comme un ensemble d'opérations pour permettre d'apprendre et disposées sur la globalité de la séquence d'enseignement.

2.1.1 Rouvrir le « schéma » didactique du modèle prégnant

Dans cette perspective d'un continuum d'opérations didactiques, celles-ci sont déduites et structurées afin de soutenir un « cœur d'apprentissages ». En outre, ce continuum peut varier dans ses agencements, ses durées, ses intensités, selon la programmation des séquences et, principalement, les besoins ou les possibilités des élèves. Il ne s'agit plus d'une conception didactique principale ou unique et inaugurale, répliquée à *priori*, quelles que soient les séquences et leurs visées.

De telles opérations didactiques, prévues dans la continuité de la séquence, sont ancrées dans des principes « cardinaux » d'un enseignement (moderne) de l'art et par l'art. Dans ce cadre, il s'agit alors de se demander à la fois comment on enseigne – de manière ouverte et opérante – et comment les élèves apprennent – de manière stimulante et opérante – une série de domaines de savoirs et de compétences disciplinaires (et transversaux).

Par ailleurs, ceux-ci sont diversement mobilisés, selon les « cœurs d'apprentissages », les scénarii pédagogiques et les scansion retenus sur l'ensemble d'un cycle. Par exemple, comment enseigner : progressivement le projet en arts plastiques ? des techniques nécessaires pour être plastiquement plus autonome et produire plus qualitativement ? des méthodes d'analyse de la pratique, des œuvres pour porter un regard informé ? etc.

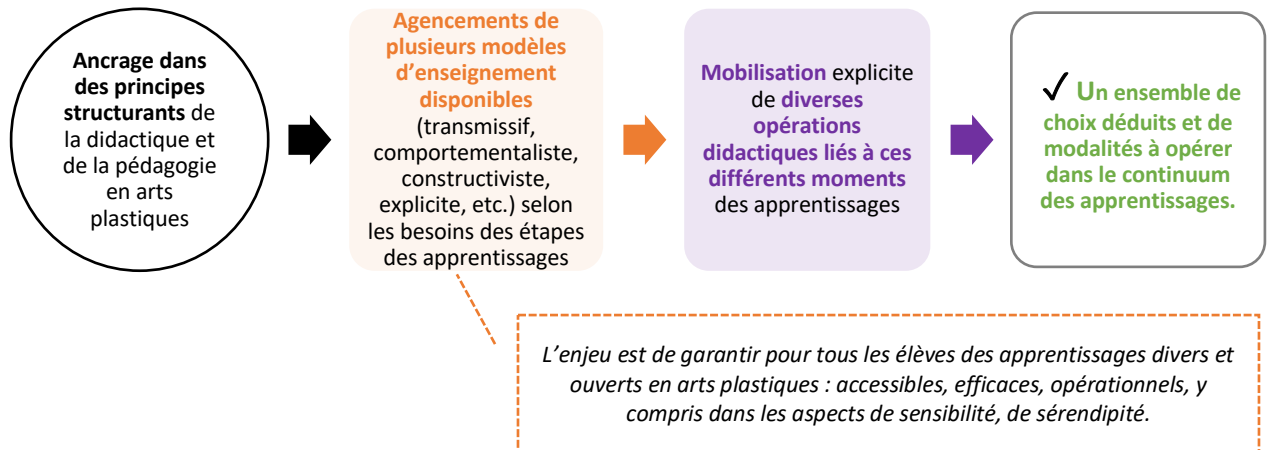
Dans cette approche :

Les questions ne seraient plus alors, primordialement et notamment :	-	Elles deviendraient, possiblement et plus fréquemment :
- Sous l'angle d'une CONFORMATION : quels modèle ou format d'enseignement pensé comme strictement attendu faut-il de fait répliquer ou respecter ?	- <i>Mais</i> -	- Sous l'angle d'une PROGRAMMATION : que construire en arts plastiques selon le « cœur d'apprentissages » visé et dans la continuité d'un cycle de la scolarité ?
- Sous l'angle d'une INHIBITION : quels interdits didactiques et/ou pédagogiques, entendus ou auto-définis, convient-il d'identifier pour situer son enseignement au regard d'une conformité ?	- <i>Mais</i> -	- Sous l'angle d'une STRUCTURATION : avec quels leviers et quelles modalités agir pour faire apprendre à tous les élèves, aux dispositions et motivations diverses, les arts plastiques et par les arts plastiques ?
- Sous l'angle d'une LÉGITIMATION : quelles justifications mobiliser pour garantir la mise en œuvre des prescriptions vécues comme institutionnelles ?	- <i>Mais</i> -	- Sous l'angle d'une OPÉRATIONNALISATION : comment rendre efficaces des processus et procédures programmées ou induites par la séquence ? En quoi les opérations cognitives s'ancrent dans les (trois) composantes de la discipline ?

2.1.2 Trois constats sur une approche ancrée sur quelques grands principes didactiques et pédagogiques

Il s'y opère un **continuum d'opérations didactiques** davantage au service de la globalité des apprentissages.

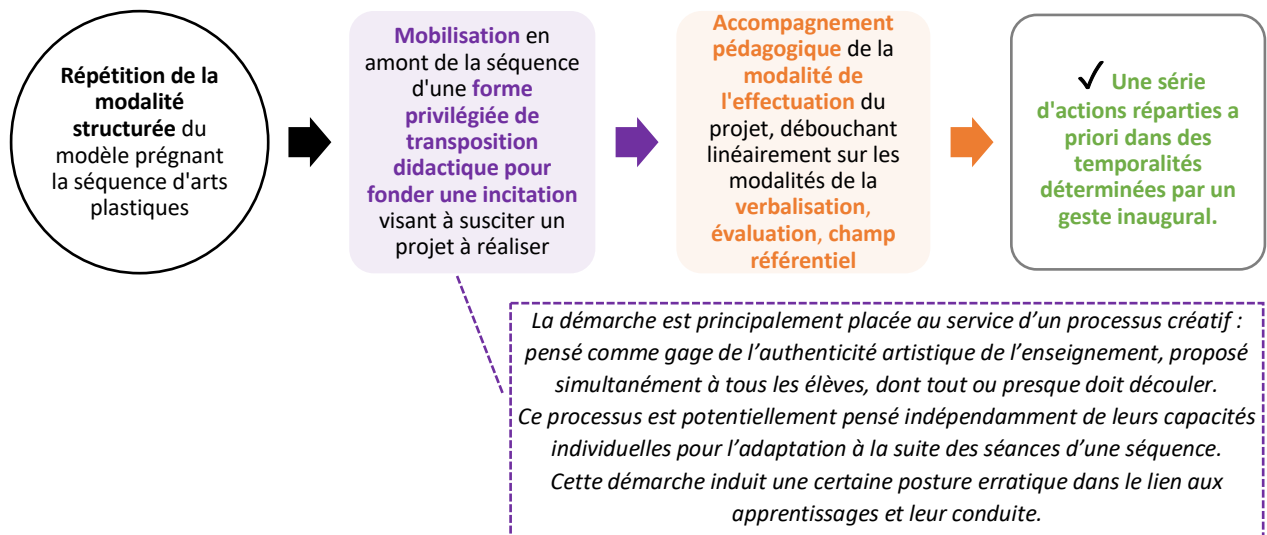
Fig. 1. : Chaîne pédagogique au moyen d'ancrages didactiques dans un continuum des opérations de l'apprentissage (Source C. VIEAUX 2020)



2.1.3 Trois constats sur l'approche fondée sur une réplication systématique de la modalité prégnante

Pour rappel, le modèle de la séquence prégnante conduit à un **travail didactique principalement centré sur une modalité inaugurale** (sommitale).

Fig. 2. : Chaîne pédagogique à partir d'un ancrage didactique sommital (Source C. VIEAUX 2020)



2.1.4 Un bénéfice pédagogique et une conséquence didactique

L'approche didactique pensée dans un continuum :

- Mobilise davantage de leviers pédagogiques qu'il est possible de combiner, en pleine intention, dans le déroulé des activités de l'apprentissage.
- Déplace le travail didactique de sa position « sommitale » et isolée, principalement au service d'une « incitation », donc strictement inaugurale, vers un ensemble d'opérations situées sur différentes centrations disposées sur la globalité de la séquence et au service des objectifs des apprentissages.

2.2 Pour cela, considérer l'autonomie professionnelle en pleine responsabilité (VS normativité/automatismes et application/reproductions ?)

2.2.1 Les programmes : un principe systémique

Structurellement, les programmes d'arts plastiques tentent de poser⁸ un principe « systémique » Ils envisagent les compétences et les connaissances à enseigner dans une globalité et comme un réseau de questionnements possibles.

De tels programmes proposent une trame resserrée de questionnements représentatifs de la densité, de la transversalité et de l'hétérogénéité du tissu des savoirs disciplinaires. À l'inverse d'une forme préfabriquée, ils sont un contexte d'élaboration. Ce « concentré » n'est pas synonyme d'un enseignement de tout, et dans le détail, selon l'ordre d'apparition ou de classement dans le texte. Il faut y opérer des choix raisonnés. De telles décisions mobilisent le niveau de culture disciplinaire, pédagogique et didactique de chaque enseignant, sans préjugés.

2.2.2 La responsabilité et l'autonomie : des intentions et des choix

Les notions du savoir présentes dans les programmes ne sont pas à travailler isolément. Elles sont susceptibles d'être diversement agencées (en constellation⁹, dirait-on aujourd'hui) pour nourrir une visée de formation dans une séquence. C'est, précisément et fondamentalement, la pratique sensible – celle des élèves et celle observable dans la création artistique à laquelle réfèrent les visées de l'enseignement ainsi à construire – qui innervent les savoirs et les apprentissages.

Il s'agit pour le professeur de faire des choix en responsabilité et en autonomie. L'enseignement est à élaborer « en théorie et en action¹⁰ » : l'enseignant est appelé à réfléchir pour agir (et non strictement à appliquer) et à faire agir et réfléchir les élèves (dans une situation et des activités à la portée de tous).

2.2.3 Une correspondance à une certaine tradition dans l'école de la République (perdue de vue ?)

La responsabilité donnée aux enseignants, l'intelligence et l'autonomie de construction de l'enseignement qui leur est ainsi reconnue nécessitent assurément un gros travail. À certains égards, elles correspondent à une ambition présente aux fondations pédagogiques de l'école de la République. Ainsi, nous la retrouvons sous la plume de Ferdinand Buisson en 1887, dans le « Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire » qu'il a dirigé, et au sujet même de cet ouvrage. On y lira cette préoccupation :

« ... le Dictionnaire donnera aux enseignants plus qu'ils n'auront eux-mêmes à enseigner ; mais c'est l'esprit même des réformes scolaires contemporaines de ne pas proportionner la culture du maître aux nécessités de son enseignement journalier, mais à ce qu'il doit savoir lui-même pour être en état de choisir, parmi les connaissances et parmi les méthodes, celles qui répondent aux besoins et aux facultés de ses élèves »

3 PENSER À PARTIR CONSTANTES ET NON DE NORMES SUPPOSÉES OU DE FORMATS PRÉFABRIQUÉS

3.1 Principes didactiques et pédagogiques

3.1.1 Quatre principes structurants

Quatre principes structurants de sa didactique et de sa pédagogie se sont élaborés puis stabilisés au gré des évolutions de la discipline. C'est notamment ce premier niveau de constantes qui nourrit la dynamique des apprentissages à construire et forme du commun, non en formats de séquence (le modèle prégnant par exemple), mais en modalités à développer :

⁸ Et de le conserver sur le temps long, au-delà des modes ou des injonctions du moment.

⁹ Les notions principales des programmes ou celles que l'enseignant place au cœur d'une séquence (des « noyaux ») sont agencées avec d'autres que le professeur décide d'associer (des « satellites »).

¹⁰ Nous évoquons ici à dessein le titre de l'ouvrage de Nelson GOODMAN *L'art en théorie et en action*.

« L'enseignement des arts plastiques est fondé sur un corps de savoirs et de pratiques structurés par une didactique spécifique.

La réforme de la scolarité obligatoire et les programmes renforcent les attentes d'interactions entre les diverses dimensions de la formation scolaire et dans les composantes des enseignements.

Sur ces différents plans, quatre principes structurants pour la didactique et la pédagogie en arts plastiques, non exhaustifs, mais fondamentaux pour l'enseignement, sont rappelés :

- la place centrale de la pratique ;
- l'interrelation de la pratique et de la culture artistiques ;
- l'approche croisée des questions (entrées du programme), des connaissances et des notions (contenus), des champs de pratiques (domaines), des compétences (spécifiquement artistiques et liées aux objectifs du socle commun) ;
- l'ouverture sur les évolutions des pratiques artistiques. »¹¹

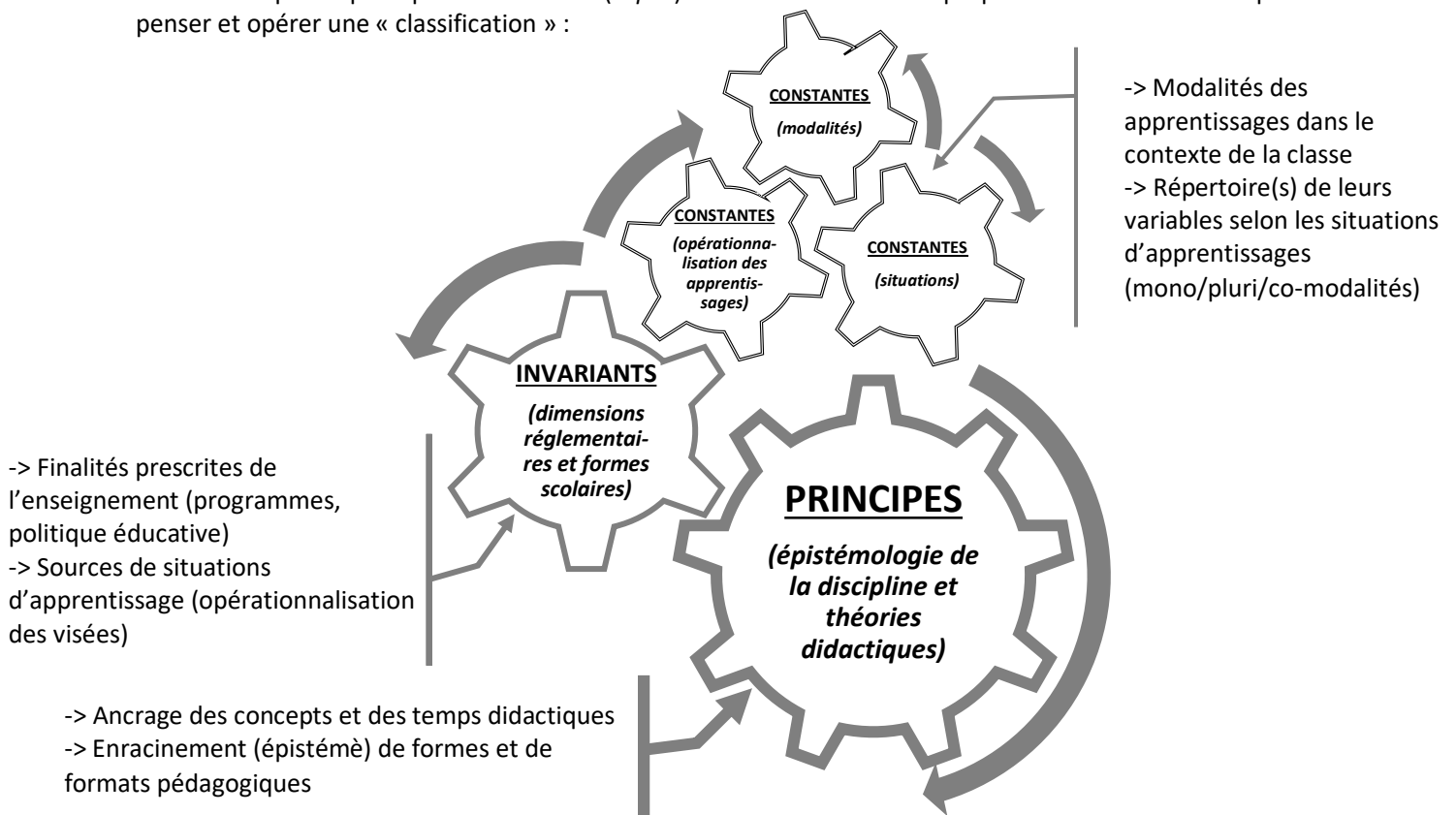
3.2 Principes, invariants, constantes

3.2.1 Une taxonomie comme outil, non comme norme

Une démarche présentant une organisation pédagogique et didactique autour de grands principes, et non d'un modèle prédéfini de séquence, invite à formaliser une taxonomie.

Ne formant ni une loi ni une règle, celle-ci propose un cadre commun de pensée pour communiquer et situer des éléments récurrents du travail didactique et pédagogique. De la sorte, il s'agit de situer d'autres conceptions structurantes que, par exemple, la cristallisation sur « l'Incitation ».

Pour cette taxonomie, les « catégories » adoptées découlent de l'esprit et de la logique de cette approche fondée sur quatre principes structurants (*supra*). En l'occurrence nous proposons ici trois niveaux pour penser et opérer une « classification » :



Nous déclinons (*infra*) des **invariants** et des **constantes** de la manière la plus synthétique et schématique possible pour chacun des quatre **principes** d'une séquence d'arts plastiques (au collège).

¹¹ Accompagnement des programmes du cycle 4, Fiche 3 : les principes didactiques et pédagogiques fondamentaux des arts plastiques. Éléments d'approche de la progressivité.

3.2.2 Fig. 3. : Schématisation d'une taxonomie de principes, d'invariants, de constantes (Source C. VIEAUX 2022) – voir page suivante

