

# UNE CARTOGRAPHIE DE LA SÉQUENCE D'ARTS PLASTIQUES, AUJOURD'HUI

## UN OUTIL DE PARTAGE ENTRE PAIRS POUR :

- Approcher et observer<sup>1</sup> une séquence d'enseignement ;
- L'analyser et la situer<sup>2</sup> ;
- Définir et en évaluer les qualités<sup>3</sup> ;
- Et, à tous les niveaux des usages, la construire au bénéfice des apprentissages des élèves, à celui de la question d'une éducation à l'art et par l'art à l'École.

Christian Vieaux  
Avril 2022

### SOMMAIRE

	SUPPORT 1. Cartographie pour une approche systémique, ouverte et dynamique de la séquence au service des apprentissages	« Carte »	p. 2
		Note de commentaire A	p. 5
	SUPPORT 2. Quatre entrées par des modalités de l'enseignement pour engager l'observation et l'analyse d'une séquence	« Taxonomie »	p. 3
		Note de commentaire B	p. 6
	SUPPORT 3. Quelques axes à partir de principes pour raisonner ce qui contribue à la qualité d'une séquence du point de vue des apprentissages	« Axiologie »	p. 4
		Note de commentaire C	p. 7

### PRÉSENTATION

*Ce document n'est pas le résumé d'une « méthode » pédagogique et/ou didactique, au sens de la synthèse de LA prescription d'une seule manière de faire un enseignement d'arts plastiques (par extension, de conduire des apprentissages en éducation artistique).*

*Sa visée est d'une autre nature, si possible un peu plus ascendante : il s'agit d'aider les professeurs à situer la pratique professionnelle dans la classe, à partir de ce qu'ils font et/ou de ce que font leurs pairs – possiblement dans un usage collégial de ces supports –. Il est aussi question, au regard des apprentissages des élèves, de réfléchir ainsi collégalement des séquences qualitatives (pédagogiquement et artistiquement) et opératoires (pour tous les élèves), oxygénées (ouvertes) et stimulantes (source d'initiatives et d'invention).*

*C'est donc la proposition d'un outil, construit autour de ce que nous avons repéré comme une modélisation dite « hybridée »<sup>4</sup> de la séquence d'arts plastiques aujourd'hui (principalement au collège). Nous ne doutons pas que, dans les académies, des équipes en produiront bien d'autres. Nous avons considéré qu'il était de notre responsabilité d'engager cette démarche.*

*Nous avons conçu celui-ci en trois supports complémentaires : une carte, une taxonomie, une axiologie.*

<sup>1</sup> À l'usage, par exemple, de ceux qui se préparent à enseigner les arts plastiques.

<sup>2</sup> À l'usage, notamment, de ceux qui enseignent les arts plastiques ou œuvrent à étudier les enseignements dans la forme scolaire.

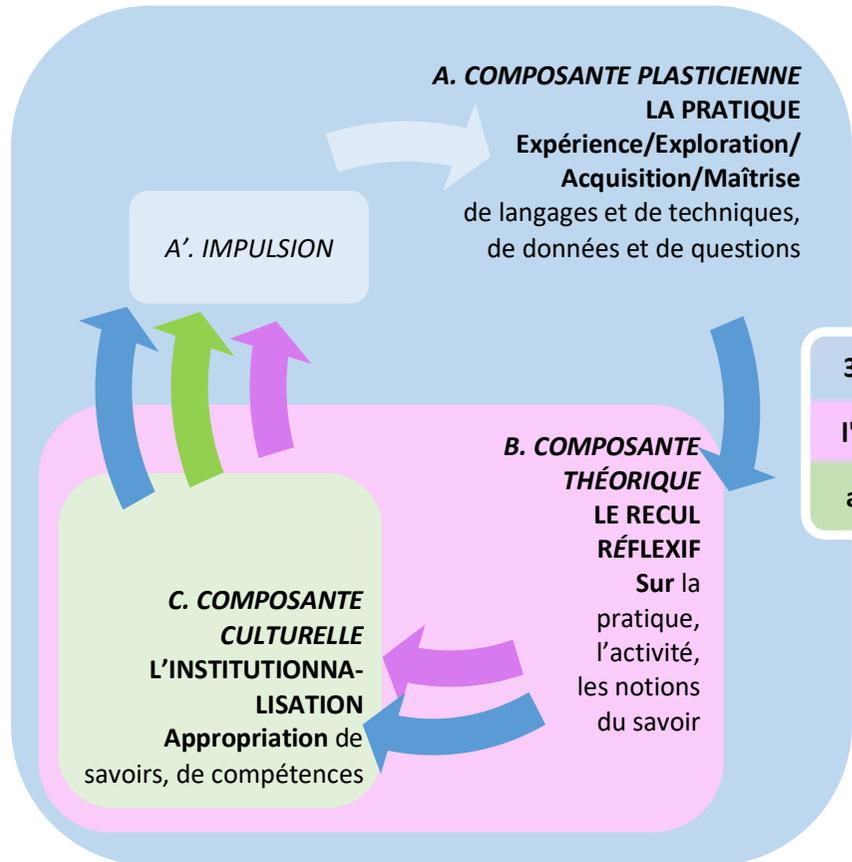
<sup>3</sup> À l'usage, particulièrement, de ceux dont la mission, par exemple dans les recrutements comme dans la formation, dans les métiers de l'expertise des enseignements et des enseignants est de travailler et de statuer sur la qualité des apprentissages, sur comment on apprend, sur des effets des apprentissages proposés.

<sup>4</sup> Nous avons constaté que de nombreux professeurs étaient sortis avec profit, pour leurs élèves et eux-mêmes, d'un modèle dominant de séquence devenu si ce n'est sclérosé du moins figé (incitation → effectuation → verbalisation ↔ champ référentiel ↔ évaluation). Et nous avons écrit en quoi nous considérons que cette démarche comme cette modélisation de la pensée de la séquence d'arts plastiques était une évolution nécessaire et fructueuse.



# SUPPORT 1. Cartographie pour une approche systémique, ouverte et dynamique de la séquence au service des apprentissages

## 1. Des composantes :



**A. COMPOSANTE PLASTICIENNE**

- La pratique plastique, individuelle ou collective, est à **visée artistique**.
- **Cardinale**, elle englobe factuellement tous les apprentissages.
- Reliée à une stimulation de l'invention, elle s'inscrit fondamentalement dans une dynamique de nature **exploratoire**.
- Servant l'aboutissement d'une démarche, d'un projet, elle est nécessairement **opératoire** et **techniquement étayée**.

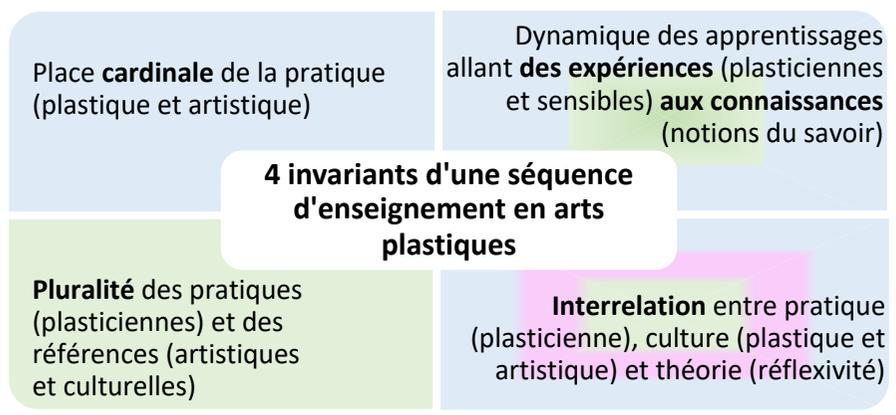
**B. COMPOSANTE THÉORIQUE**

- Elle est essentiellement de l'ordre de la **prise d'un recul réflexif**.
- Elle permet le **passage** des implicites d'une pratique à l'explicite des savoirs, des ressentis éprouvés aux analyses de faits observables.
- Essentiel pour les apprentissages, ce recul structure des opérations conduisant **des expériences aux connaissances**, donc en art **du sensible au sensé**.
- Il s'opère utilement sur **différents "objets"** : la pratique, des oeuvres étudiées, des démarches engagées, des situations éprouvées.

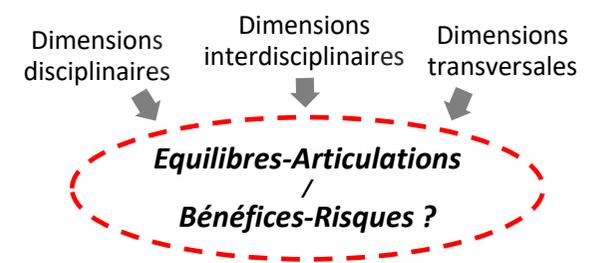
**C. COMPOSANTE CULTURELLE**

- Elle relève disciplinairement des **références artistiques** (oeuvres, artistes, démarches), mais aussi d'autres savoirs dans d'**autres champs/compétences**, notamment transversales et mobilisés dans les apprentissages (lexique, méthodes, etc.).
- Reliant et ancrant les acquis visés dans des connaissances de référence, c'est fondamentalement une **institutionnalisation** des savoirs.

## 2. Des invariants :



## 3. Des points d'attention :



Une cartographie de la séquence d'arts plastiques, aujourd'hui.  
Un outil de partage entre pairs.  
C. Vieaux/ Avril 2022

## SUPPORT 2. Quatre entrées par des modalités de l'enseignement pour engager l'observation et l'analyse d'une séquence



Ne se résume ni ne se réduit au seul modèle de « l'incitation »

→ **A' : L'ENRÔLEMENT**  
*Situation inaugurale et/ou relance*

→ **B : L'ACCULTURATION**  
*Aux moments clés pour étayer/cultiver*

Ne se résume ni ne se réduit à la seule modalité de la « projection d'œuvres »

**A. COMPOSANTE PLASTICIENNE**  
**LA PRATIQUE**  
 Expérience et exploration de langages et de techniques, de données et de questions

A'. IMPULSION

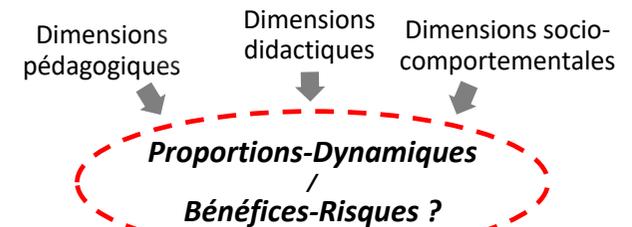
**B. COMPOSANTE THÉORIQUE**  
**LE REcul RÉFLEXIF**  
 Sur la pratique, l'activité, les notions du savoir

**C. COMPOSANTE CULTURELLE**  
**L'INSTITUTIONNALISATION**  
 Appropriation de savoirs, de compétences

Ne se résume ni ne se réduit au seul principe d'une « effectuation »

→ **A : L'ÉLABORATION**  
 <-->  
**LA RÉALISATION**  
*L'ensemble d'une séquence*

**Des points d'attention :**

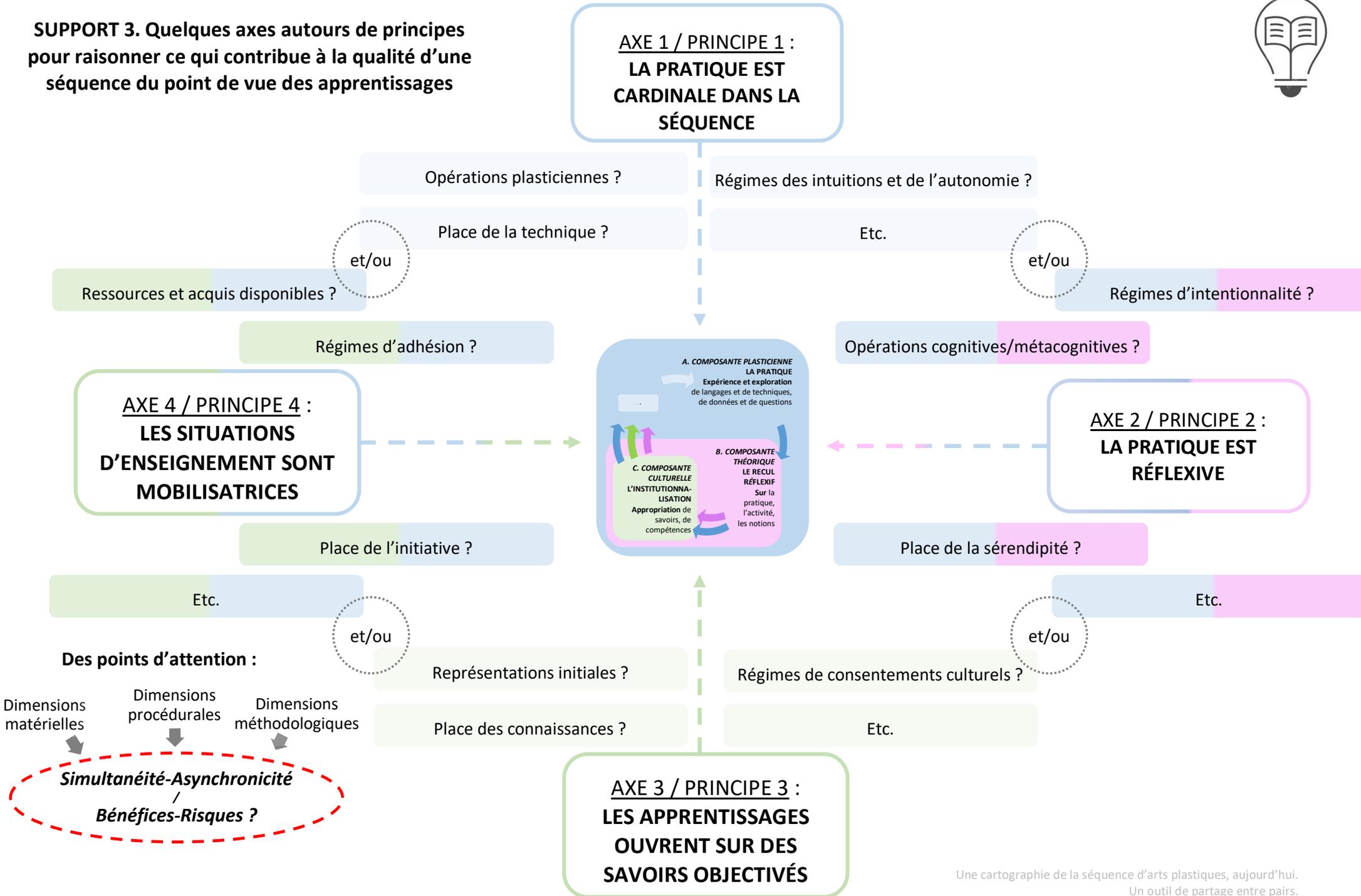


→ **B : L'EXPLICITATION**  
*Aux moments où il y a enjeu et matière à « expliciter »*

Ne se résume ni ne se réduit à la seule forme d'une « verbalisation finale »



**SUPPORT 3. Quelques axes autour de principes pour raisonner ce qui contribue à la qualité d'une séquence du point de vue des apprentissages**



## NOTES DE COMMENTAIRE A, B et C

### A. SUR LE SUPPORT 1

#### CARTOGRAPHIE D'UNE SÉQUENCE D'ARTS PLASTIQUES AU COLLÈGE : POUR UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE, OUVERTE ET DYNAMIQUE DE LA SÉQUENCE AU SERVICE DES APPRENTISSAGES

*Cette « carte » présente la nature systémique d'une séquence.  
Elle fournit le cadre possible d'une réflexion.*

Le premier support, sous la forme d'un schéma, dispose synthétiquement ce qui structure une séquence d'arts plastiques (principalement au collège) et au-delà de styles pédagogiques particuliers (ce qui exprime un engagement du professeur et témoigne de sa sensibilité autant que de sa créativité professionnelle).

Il est ici question de **composantes**<sup>5</sup> d'une formation (éducation) artistique dans l'enseignement général<sup>6</sup>.

Raisonné en composantes invite à ne pas discuter *a priori* (autant qu'avec des *aprioris*) ce qui partitionne, selon une norme préétablie (le modèle dit « traditionnel » strictement transmissif ou celui dit « en proposition » ou celui dit « prégnant linéaire »). La tradition professionnelle est aussi une dimension normative à considérer : ce qui est transmis sans plus de recul entre générations d'enseignants, fait identité collective, pour dispenser des « contenus » (savoirs et compétences) des programmes selon une « bonne » ou « moins bonne » correspondance à une prescription de la transmission.

Cette approche par composantes vise plutôt à considérer l'enseignement et son élaboration autour des constantes dues aux élèves. En arts plastiques, il apparaît sain et souple d'en réfléchir les agencements selon des proportionnalités (en partie codifiées<sup>7</sup>) et une cohérence opérationnelle (centrée sur les apprentissages).

En l'occurrence, si d'une part il s'agit de liberté et de responsabilité pédagogiques dans une souplesse réglée par des obligations et des valeurs, il importe d'autre part de disposer de cette forme ouverte de normativité pour favoriser un travail réflexif en pairs, pour développer et ancrer quelques fondements d'une collégialité.

Ces composantes engagent aussi des invariants. Ils sont rappelés dans ce schéma.

Tous contribuent à former un environnement – un contexte et un milieu – pour un système didactique<sup>8</sup> de la discipline arts plastiques (d'une éducation artistique ?). Même si les réflexions autour de ces deux notions (contexte et milieu) diffèrent entre disciplines et approches des chercheurs, nous considérerons ici que :

- Par **contexte didactique**, nous évoquons des données disposées par la forme scolaire, sur lesquelles le professeur n'a que peu de prises (découpage horaire, organisation en classe d'âges, prescriptions institutionnelles, par exemple) ;
- Par **milieu didactique**, nous parlons ici de modalités et de moyens sur lesquels le professeur a une large prise (instruments, ressources, scansion, etc.), mais avec lesquelles vont interférer d'autres réalités dépendantes, par exemple, des caractéristiques sociales, culturelles, cognitives des élèves.

Le **système didactique** de la discipline quant à lui – sa nature, ses modalités et les dynamiques des relations entre des contenus, les élèves et l'enseignant qu'il travaille et qui le travaillent – s'insère dans un tel contexte

---

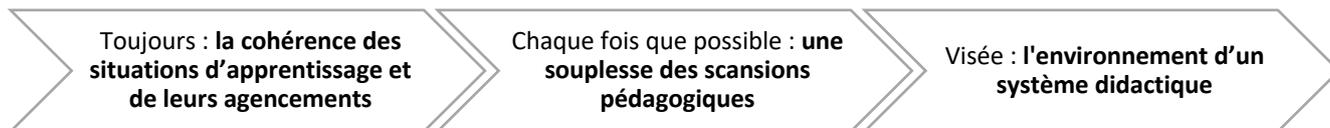
<sup>5</sup> Nous avons proposé cette formalisation dans les ressources d'accompagnement des programmes du collège de 2015.

<sup>6</sup> L'ensemble des enseignements artistiques repose sur des paradigmes partagés et selon des déclinaisons notamment propres à leurs langages : pratique réflexive, culture artistique ; production, réception, diffusion, etc. Certaines dimensions sont reprises pour l'EAC dans son arrêté : pratiques/rencontres/connaissances.

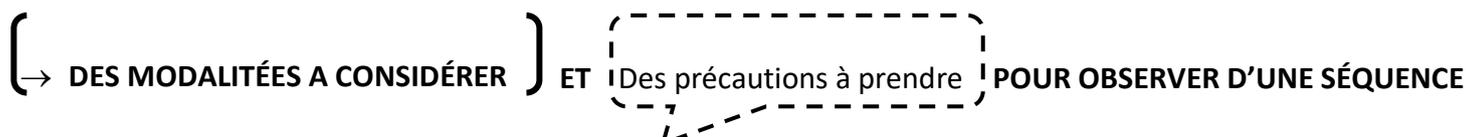
<sup>7</sup> Ainsi, une séquence totalement dédiée à la culture artistique au sens d'un cours d'histoire de l'art ne relèverait pas pleinement d'un enseignement d'arts plastiques (au regard de ses visées programmatiques) et des finalités des enseignements artistiques (au regard des articles du Code de l'éducation).

<sup>8</sup> On trouvera des définitions plus précises in Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, sous la direction d'Yves Reuter, 3<sup>e</sup> édition, De Boeck, 2013.

et un tel milieu. Cette didactique est systémique : elle se doit d'être un système cohérent et pas seulement un moment ou, pour le dire autrement, de n'avoir pour objet qu'un moment de la séquence. Ce faisant, elle gagne à ne plus se réduire à la seule application d'une forme (par exemple, « l'incitation » comme cristallisation DE LA didactique), mais de se grandir vers un ensemble d'opérations à visées didactiques.



## B. SUR LE SUPPORT 2



*Le second support s'apparente à une taxonomie pour structurer l'appréhension d'une séquence observée ou restituée. Il identifie des modalités<sup>9</sup> principales et, le plus souvent, présentes dans une séquence. Quelques précautions sont toutefois signalées afin de ne pas restreindre les approches et les lectures.*

Ce second support, également sous la forme d'un schéma, est une proposition pour ancrer des éléments de l'analyse et du débat professionnels autour des apprentissages dans une séquence. Discuter d'un unique point de vue la forme et le format de la séquence, des séances qui la composent, n'est pas exactement la même chose qu'en raisonner en croisant les regards la typologie et l'opérationnalité des apprentissages auxquels elle est – normalement – dédiée.

Nos observations des professeurs en groupes de travail (par exemple, d'analyse de pratique) ou dans une situation plus institutionnelle – autant que porteuse de grandes responsabilités –, en l'occurrence les jurys de concours, nous ont conduites à plusieurs constats :

- Il est toujours difficile d'exposer sa pratique professionnelle, soit-elle présentée sous la production distanciée d'un récit écrit, d'une fiche dite de préparation, etc.
  - o C'est peut-être une difficulté supplémentaire pour un professeur d'arts plastiques qui, souvent attaché à inventer son cours, au-delà de se risquer à le dire, montre aussi de sa sensibilité artistique par les choix mêmes de références, de langages plasticiens, de problématiques particulières, etc.

Toute communication de ce type conduit son auteur à s'exposer personnellement dans son professionnalisme. Elle nécessite donc la bienveillance de ses pairs.

- Cette bienveillance est fréquemment confondue avec la recherche d'un consensus.
  - o Celui-ci s'opère sur quelques plus grands et plus petits dénominateurs communs. Par exemple, pour les premiers, la nature à visée artistique des apprentissages programmés et, pour les seconds, la forme de « l'incitation » ;
  - o En ce sens, un tel consensus n'est guère favorable aux progrès de la pensée comme de la pratique professionnelle.

En effet, il n'y a guère à y analyser que des variations dans un « même » pédagogique et didactique : d'une part, une identité disciplinaire (nous nous reconnaissons dans la nature artistique de ce que nous

<sup>9</sup> Ces modalités s'inscrivent dans un système didactique dont l'environnement (le milieu) est la séquence elle-même et non exclusivement une définition supra. Un enseignement artistique engage en effet des opérations didactiques externes et internes, mais aussi une didactique des pratiques.

enseignons), d'autre part une communauté de pratique (nous nous reconnaissons dans la prégnance d'un format particulier de séquence et surtout de sa forme inaugurale).

Or, nous pensons depuis longtemps qu'il serait plus fructueux de mettre en œuvre une démarche fondée sur quelques consentements :

- Celui d'une **exigence collective** : regarder ensemble et lucidement **comment nous travaillons et pensons travailler**, constater des écarts entre une perception et un réel ;
- Celui d'un **dépassement des consensus non réfléchis sur des formes pédagogiques** : analyser et situer ensemble la qualité de nos propositions dans **un ensemble de modalités partagées** dont, par ailleurs les formes, les formats temporels, les moments dans une séquence, etc. peuvent varier en fonction d'une stratégie et non du respect d'une norme prescrite par les pairs eux-mêmes ;
- Celui de raisonner à partir **d'un système didactique partagé et non d'une forme unique**, ancré dans **un contexte et un milieu**, que nous pouvons relier aux éléments du support précédent et de sa cartographie.

Ainsi, à titre d'exemple, il nous semble que :

- **Travailler collégalement la modalité de l'enrôlement** ne se confondrait pas avec la seule appréciation de la qualité *a priori*, de l'audace ou de la forme commune d'une « incitation » ;
- **Penser les modalités de la pratique**, serait ne pas les réduire à la seule action créative de l'élève, mais embrasserait ce qui l'environne et l'étaye, recherche des articulations opérantes entre la part de l'invention (individuelle et collective) et la part des apports (savoirs) notamment techniques, etc.
- **Considérer que les modalités de la dimension culturelle**, sans la négliger ou la minorer, serait ne pas la résumer à la seule présentation d'œuvres, mais ouvre sur ce qui fait « l'entrée en culture » dans un enseignement et institutionnalise un ensemble de savoirs, tous objectivés et repérables disciplinairement, pour certains selon la stratégie et les visées du professeur, pour d'autres selon des apports ou des émergences pertinents dans l'activité des élèves.

## C. SUR LE SUPPORT 3

### DES PRINCIPES ET QUELQUES QUESTIONS (EN THÉORIE ET EN PRATIQUE) POUR ANALYSER UNE SÉQUENCE

*Le troisième support est de nature axiologique. Il vise à organiser méthodiquement des données plus ou moins qualitatives d'une séquence. Il reprend quatre principes structurants (et non des normes), chacun décomposé en quelques questionnements possibles.*

À nouveau sous la forme d'un schéma, ce troisième support propose quatre axes possibles pour observer, raisonner, analyser des données et des gestes professionnels essentiels aux dimensions qualitatives d'apprentissages en arts plastiques, dans le cadre institutionnel d'un enseignement (principalement au collège). Ils peuvent être « tenus » tous ensemble ou isolés ou associés en partie. Tout dépend des buts que l'on se fixe, ce qui par ailleurs se discute professionnellement.

Il s'agit alors de consentir, par exemple collégalement, à la définition d'axes principaux et communs d'analyse pour apprécier des forces et des faiblesses d'un dispositif d'enseignement, de modalités des activités proposées aux élèves, de la disponibilité comme de la mobilisation des ressources et d'acquis, etc.

Il suggère aussi quelques questions. Celles-ci ne sont en rien exhaustives. Elles témoignent d'une intention. Chacun, s'il souhaite entrer dans une telle démarche, pourra les compléter, les enrichir, les ajuster aux particularités mêmes d'une séquence donnée, en substituer d'autres. Ce qui importe, nous semble-t-il, c'est l'esprit de la pratique professionnelle induite, une pratique qui se réfléchit et dit, un peu et sereinement, de la sensibilité de l'enseignant et de cet enseignement qui relève d'une éducation de la sensibilité des élèves.