

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 2 — CONSIDÉRATIONS SUR LA SÉQUENCE D’ARTS PLASTIQUES
(PRINCIPALEMENT AU COLLÈGE¹).

RETOURS HISTORIQUES ET CRITIQUES SUR DIVERSES DIMENSIONS DIDACTIQUES
DU MODÈLE PRÉGNANT

PRÉSENTATION DE LA SECONDE PARTIE DU DOSSIER

FICHE 6 :

CONTRAINTES ET PARADIGMES AUX SOURCES DU MODÈLE PRÉGNANT DIT « LINÉAIRE »

1.	PRÉSENTATION DE LA SECONDE PARTIE DU DOSSIER	2
2.	CONSTATS NÉCESSAIRES AU DÉPLACEMENT DU REGARD ET À LA (RÉ)OXYGÉNATION DES PRATIQUES 4	
1.1	Des contraintes et des modèles aux sources de l’enseignement actuel des arts plastiques.....	4
1.1.1	Une incorporation (subordination ?) aux schémas de la forme scolaire (et ses valeurs ?) 4	
1.1.2	Un format prégnant de la séquence pour partie issu de deux modèles disciplinaires antérieurs (anciens)	4
1.2	Des assises non strictement disciplinaires du modèle dit « en proposition »	6
1.2.1	Sommairement, on peut repérer trois axes et trois fondements	6
1.2.2	L’importance cruciale de l’idée de dispositif	6
3.	DE QUELLES TRANSFORMATIONS SIGNIFICATIVES LE MODÈLE DIT EN « PROPOSITION » ÉTAIT-IL ALORS L’EXPRESSION ?	7
1.3	(Une « révolution » ?). Pour l’élève, sa mobilisation comme « sujet » sensible, la reconnaissance et la valorisation possible de sa singularité dans l’École	7
1.3.1	Une rupture historique assurément	7
1.4	(Une « refondation » ?) Pour l’enseignant, devoir inventer (des situations fondées sur une pratique) pour enseigner (un ensemble de savoirs de nature artistique).....	7

¹ Principalement au collège car, de fait, l’enseignement des arts plastiques y 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.

1.4.1	Une re-conception du métier	7
1.5	Une schématisation historique de cette rupture et de la re-conception professionnelle induite	8
1.5.1	Fig. 1. Comparaison entre enseignement dit « traditionnel » impositif (A) VS cours dit en « proposition » (B) en arts plastiques (d'après G. PELISSIER, 1975)	8
1.6	La séquence prégnante dite « linéaire » : une réification de la dynamique du modèle dit en « proposition », sur laquelle sont toutefois « repliées » quelques opérations proches du modèle dit « traditionnel » impositif	8
1.6.1	Fig. 2. Enseignement dit « traditionnel » impositif en arts plastiques avec notes de commentaire (Source C. VIEAUX, 2013)	9
1.6.2	Fig. 3. Enseignement dit « en proposition » et ouvert en arts plastiques avec notes de commentaire (Source C. VIEAUX, 2013)	10
1.7	Les étapes et les calibrages d'un compromis.....	11
1.7.1	Des plis et un repli	11
1.7.2	Une contradiction (un peu) et un compromis	11
1.7.3	Fig. 3. Forme prégnante dite « linéaire » de la séquence d'arts plastiques, linéarisation systématique d'une proposition, avec notes de commentaire (Source C. VIEAUX, 2013)	12
1.8	Effets et croyances intrinsèques sur l'enseignement actuel des arts plastiques.....	13
1.8.1	« L'incitation » : entre appauvrissement ou usure d'une forme et automatisation d'une didactique 13	
1.8.2	Une focalisation de la problématisation à visée didactique sur un « déclencheur »	13
	⇒ Dans les disciplines scolaires, une centration traditionnelle sur les contenus.....	13
	Fig. 1. Étapes communes de la problématisation dans la chaîne de la transposition didactique générale	14
	⇒ Dans l'enseignement des arts plastiques, une focalisation sur les processus de création comme contenus principaux/majeurs	14
	Fig. 2. Étapes communes de la problématisation dans la chaîne de la transposition didactique de la séquence prégnante dite « linéaire » en arts plastiques	15
1.8.3	« L'incitation » : un phármakon ?	15
1.8.4	Une atténuation et une diversification nécessaires	17

1. PRÉSENTATION DE LA SECONDE PARTIE DU DOSSIER

Dans ce dossier, les pratiques didactiques dans la discipline sont régulièrement mises en perspective au regard de l'histoire – qui n'est plus si récente – de la création d'un enseignement supérieur universitaire (1969), puis de l'installation des arts plastiques au collège, dans le mouvement de l'invention d'un Capes (1972) et de la réforme Haby (1975).

Si pour certains, nous avons été plus ou moins des parties prenantes de cette histoire, à différents moments et à divers niveaux d'impulsion, de développement ou d'expertise, dans l'École d'aujourd'hui nous sommes tous reliés à ses filiations et inscrits dans la continuité de sa mise en œuvre institutionnelle.

C'est pourquoi cette partie repose sur une série de notes plus personnelles, tenues au fil des activités professionnelles. Les fiches qui en découlent sont donc rassemblées sous l'angle de « considérations » un peu moins institutionnelles.

Plus général que celui de la première partie, le propos se veut moins méthodique et prospectif pour – ponctuellement – exercer un regard plus particulier, voire critique. Il s'agit d'exprimer des réflexions plus singulières, parfois plus tranchées sur les modalités d'enseignement les plus répandues et de les partager.

Dans plusieurs fiches, reprenant des éléments de la première partie de ce dossier, le modèle prégnant de la séquence est placé face à certaines contradictions internes. Souvent opérationnelles, plus ou moins évidentes, elles sont souvent apparues contournées ou enfouies. Si elles peuvent recouvrir des compromis ou des malentendus, des impropriétés plus conceptuelles sont présentes. Il s'agit alors parfois d'apories qui, finalement, avec le temps, se sont assez solidement installées. Faisant, parties du paysage des pratiques communes (de la situation dite en proposition apparue en 1975 à nos jours il y a presque 50 ans...), elles ne sont guère interrogées. Elles sont ici exposées pour les dépasser positivement.

FICHE 6

PRÉSENTATION

Cette sixième fiche ouvre la seconde partie de ce dossier en traitant de contraintes et de sources constatées de la forme prégnante de la séquence d'arts plastiques.

Au moyen de plusieurs schémas, certains étant commentés, elle présente la modélisation à la source de cette forme prégnante et linéaire : il s'agit du modèle dit de la situation d'enseignement en « proposition ».

Ce faisant, elle aborde la formalisation d'un compromis pédagogique entre un enseignement dit « traditionnel » (impositif) et celui dit « en proposition » (ouvert). Opéré, plutôt intuitivement par les professeurs d'arts plastiques, il a en grande partie abouti à la forme prégnante actuelle de la séquence.

Cette fiche signale les principaux paradoxes de ce compromis devenu assez mécanique dans sa généralisation.

RAPPEL

Un format/un modèle prégnant

*« Nous pouvons observer la **prégnance** d'une organisation type (voire standardisée) de la séquence d'arts plastiques via une schématisation largement diffusée (un quasi-**modèle**).*

*Ce modèle (en partie issu d'une **modélisation** théorique), qui est aussi un **format** (une séquence), s'exprime plutôt dans un mode opératoire « linéaire ». En effet, les séances qui le composent en s'y succédant se déploient, tel un « polyptyque pédagogique », dans ordre prédéfini voire intangible de **modalités** (phases et activités spécifiques d'un apprentissage) :*

*1. L'**incitation** → 2. L'**effectuation** → 3. La **verbalisation** ↔² L'**évaluation** ↔ Le **champ référentiel**.*

Chacun des termes désignant les modalités/« volets » de ce polyptyque et – simultanément – leurs temporalités est par ailleurs signifiant. Tel que largement compris, quelques-uns sont toutefois potentiellement en contradiction/tension avec des visées de l'enseignement (effectuation VS exploration / exécution d'un projet VS sérendipité d'une pratique) ou enracinant étroitement le travail didactique explicite (transposition des questions de l'art en objets enseignables réduites à l'élaboration d'une incitation). »

² Nous utilisons ici le signe « ↔ » car les professeurs font parfois varier l'ordre dans l'enchaînement de ces trois mono-modalités ou, parfois, superposent celles de la verbalisation et de l'évaluation qui, pourtant, ne sont pas de même nature.

2. CONSTATS³ NÉCESSAIRES AU DÉPLACEMENT DU REGARD ET À LA (RÉ)OXYGÉNATION DES PRATIQUES

1.1 Des contraintes et des modèles aux sources de l'enseignement actuel des arts plastiques

1.1.1 Une incorporation (subordination ?) aux schémas de la forme scolaire (et ses valeurs ?)

Le rapport aux horaires disponibles, aux scissions administratives du calendrier de l'année scolaire, aux importances octroyées aux disciplines (par la distribution des horaires, reliée à une hiérarchisation, fondée sur des traditions, par exemple entre le fondamental et l'accessoire), tout ceci pèse notamment sur les conceptions, les possibilités et les pratiques pédagogiques opérées par les professeurs.

Si, pour penser une discipline et répondre aux besoins des élèves, il faut – certes – se rendre disponible à des évolutions souvent nécessaires, des fortes contraintes dans la forme scolaire forment un cadre très restreint, imposent des filtres, sont parfois un empêchement pour engager sereinement des transformations.

Dans un enseignement scolaire de masse, un professeur doit tenir sur la durée. Celui d'arts plastiques, au collège, doit également considérer le grand nombre d'élèves à encadrer. Parce que systématiquement généralisé, le modèle prégnant dit « linéaire » – Incitation → Effectuation → Verbalisation ↔ Évaluation ↔ Champ référentiel – doit aussi être regardé dans l'écosystème de l'École française. Il convient alors de l'interroger sous l'angle de son incorporation (inévitable ?) à la structuration ordinaire (dominante ?) des parcours scolaires (principalement au collège).

Ce modèle prégnant dit « linéaire » de la séquence s'est ainsi inséré (enchâssé ?) dans un tissu dense de contraintes institutionnelles et professionnelles, nationales et locales. Il a pu tenter (sembler ?) leur répondre au mieux pour enseigner selon les normes identifiables (communément valorisées ?) d'un enseignement « sérieux » (se conformer ?).

1.1.2 Un format prégnant de la séquence pour partie issu de deux modèles disciplinaires antérieurs (anciens⁴)

En premier lieu, deux « paradigmes » initiaux :

- L'un, longtemps dominant, considéré comme obsolète à l'orée des années 1970 ;
- L'autre, inscrit dans le récit accompli d'une modernité de la discipline depuis la fin des années 1990.

L'un et l'autre sont fortement enracinés, mais selon des conceptions antagonistes, dans des hiérarchies différentes entre nature du savoir et transmission scolaire, dans des relations induites entre professeur et élèves. Elles étaient – en leur temps – un peu moins ancrées sur les dimensions didactiques de l'opérationnalisation des apprentissages/acquis.

Donc deux modèles antagonistes aux sources de la forme prégnante de la séquence d'arts plastiques :

1. Le modèle, maintenant très lointain, de l'enseignement dit « traditionnel » impositif (longtemps conçu ou compris comme un repoussoir pédagogique, parfois encore) ;
2. Le modèle, plus si récent, du cours dit en « proposition » (présenté ou considéré plus ou moins comme une quintessence didactique) est devenu à son tour une tradition (voire une quasi-norme).

Des antagonistes principaux à présenter :

³ Pour ne pas confondre préceptes didactiques et dogmes auto-définis ou subis.

⁴ Milieu des années 1970.

L'ENSEIGNEMENT DIT « TRADITIONNEL » IMPOSITIF EN ARTS PLASTIQUES

Il se relie au schéma plus général de la forme pédagogique dite **strictement** transmissive⁵ (encore assez largement répandue dans l'École) : l'**exposition** – logique et systématique – **des élèves au savoir** de référence que seul détient l'enseignant.

Toutefois, l'**enseignement dit « traditionnel » impositif en arts plastiques** n'épouse pas toute la modalité et toutes les visées de la forme pédagogique **strictement** transmissive.

L'idée de transmission a en partie, pour un enseignement artistique, des objets et un caractère en propre :

- *Moins qu'un régime d'exposition à un champ large de connaissances qu'enregistrent et que restituent les élèves, la forme traditionnelle strictement transmissive en arts (plastiques) opère une déclinaison vers un régime plus **étroit de réplifications/répétitions, principalement de savoir-faire ou de conventions plastiques, déclinés dans des répertoires techniques, dans des thèmes et/ou des genres, etc.***⁶
- *Cette modalité était principalement dite « impositive » en ce qu'il s'agit assez strictement pour les élèves de restituer un « modèle » ou de correspondre à un répertoire « ciblé » de pratiques : formes à reproduire et/ou résultats visuels à atteindre et/ou techniques plastiques à répliquer sont alors présentés, puis décrits⁷ par le professeur, puis appliqués par les élèves.*
- *Elle ne se confond pas avec un modèle actuellement soutenu dans l'institution de l'Éducation nationale dit « instructionniste », également fondé sur des approches dites explicites.*

LE COURS DIT EN « PROPOSITION » EN ARTS PLASTIQUES

Il se relie aux approches pédagogiques dites interrogatives⁸, selon des modalités ajustées à un enseignement artistique dans une conception actualisée, dans le courant des années 1970 : **des notions du savoir sont à investiguer par les élèves** – après avoir été sélectionnées – selon des dispositions prises à cette fin par l'enseignant.

Le cours dit en « proposition » en arts plastiques

devait – de la sorte – contribuer à promouvoir d'autres conceptions éducatives et pédagogiques dans une formation artistique scolaire :

- *Il s'agit globalement d'un régime **d'appropriation active et en situation de données d'un savoir travaillé** (connaissances, savoir-faire, méthodes, etc.) en poussant les élèves jusqu'au bout de leurs intentions, démarches, pratiques.*
- *Notamment, la reformulation est mobilisée pour garantir la bonne compréhension (rendre explicite, expliciter).*
- *Ce modèle en se confond pas tout à fait avec celui dit « constructiviste ». Il opérait déjà, à sa source, une première hybridation entre schémas « behaviouristes » (conditionnement de l'activité) et approches « socio-constructivisme » (mobilisation de diverses interactions dans et autour des apprentissages).*

⁵ Pour faire très (excessivement) simple, le professeur sait (omniscience), les élèves ne savent pas (ignorance).

⁶ Les plus âgés des lecteurs pourront identifier, par exemple : « les saisons », le paysage, l'autportrait, etc.

⁷ Également, plus ou moins décomposés en buts et en procédures.

⁸ Schématiquement, le professeur transmet un savoir à travers des questions suscitant la réflexion et la recherche de réponses ou propositions pertinentes.

1.2 Des assises non strictement disciplinaires du modèle dit « en proposition »

1.2.1 Sommaire, on peut repérer trois axes et trois fondements

On peut considérer l'approche dite en « proposition » en arts plastiques autour de trois axes et de trois « fondements » plus ou moins reliés entre eux, mais assurément présents :

Un axe pédagogique :	<ul style="list-style-type: none">• Le modèle d'enseignement n'est plus uniquement impositif•→ C'est la fondation de la notion de situation ouverte d'enseignement
Un axe didactique :	<ul style="list-style-type: none">• L'apprentissage s'inscrit dans un contexte donné et se réalise de manière située - en situation•→ C'est un fondement de la conception du cours comme un dispositif mobilisant une diversité de ressources et de modalités
Un axe socio-comportemental :	<ul style="list-style-type: none">• Les élèves sont reconnus comme sujets sensibles dans un collectif•→ c'est la refondation d'une éducation de la sensibilité par des interactions utiles, suscitées par les diverses composantes procédurales des apprentissages, entre le professeur et les élèves, entre les élèves eux-mêmes (des compétences sociales sont à mobiliser)

1.2.2 L'importance cruciale de l'idée de dispositif

En grande partie, ces axes et fondements initiaux – postulés notamment à partir d'expérimentations isolées – ont contribué à dessiner un modèle théorique rénovant – en son temps – l'enseignement dit « traditionnel » impositif des arts plastiques.

Ce nouveau modèle était pensé sur une⁹, puis plusieurs séances¹⁰, faisant interagir divers éléments matériels et plusieurs modalités, notamment pédagogiques. C'est en grande partie pourquoi l'idée de « dispositif » y occupe un rôle important. Cette attention au dispositif caractérise encore aujourd'hui des dynamiques et des dispositions de la didactique de la discipline.

« Dispositif : ensemble d'éléments concourant à la situation d'apprentissage, espace, temps, matériaux, instruments, références, types d'interventions, modalités d'évaluation » (BO. n° 5, 02.02.1989). Cette définition sera citée dans les programmes du collège de 1994-1999 institutionnalisant le caractère structurel de la situation d'enseignement¹¹ » en arts plastiques et dans le format du cours dit en « proposition ».

⁹ Dit « situation propositionnelle minimale ».

¹⁰ Dit « cours en proposition ».

¹¹ Marie Jeanne BRONDEAU Four et Martine COLBOC TERVILLE, Du dessin aux arts plastiques. Repères historiques et évolution dans l'enseignement secondaire jusqu'en 2000, juin 2018.

3. DE QUELLES TRANSFORMATIONS SIGNIFICATIVES LE MODÈLE DIT EN « PROPOSITION » ÉTAIT-IL ALORS L'EXPRESSION ?

1.3 (Une « révolution » ?). Pour l'élève, sa mobilisation comme « sujet » sensible, la reconnaissance et la valorisation possible de sa singularité dans l'École

1.3.1 Une rupture historique assurément

Élaborée dans une période de profondes rénovations disciplinaires (au-delà de la discipline arts plastiques), cette forme dite en « proposition » était assez précisément pensée pour s'opérer dans la forme scolaire française, tout en étant explicitement située en rupture vis-à-vis d'un modèle disciplinaire dit « traditionnel »¹² omniprésent dans l'École (premier et second degrés).

Cette rupture marquait :

« ... le passage d'un cadre d'enseignement à un autre : de l'im-position (étymologiquement poser-dedans), l'enseignant donnant au préalable à l'élève toutes les modalités de la "bonne" réalisation, à la pro-position (poser-devant), l'enseignant sollicitant de la part de l'élève, par le biais d'un dispositif déclencheur, des initiatives tant intellectuelles que plastiques. La proposition invite l'élève à répondre à une question introduite par ce dispositif de manière personnelle selon son propre bagage – affectif, culturel, social –, sans exigence de prérequis et en dehors de tout modèle extérieur. »¹³

1.4 (Une « refondation » ?) Pour l'enseignant, devoir inventer (des situations fondées sur une pratique) pour enseigner (un ensemble de savoirs de nature artistique)

1.4.1 Une re-conception du métier

Le cours dit en « proposition »¹⁴ induisait une forte re-conception du métier : invention/modulation de situations et non plus exécution/reproduction d'une forme (immuable ?).

Il [le cours en proposition] « se situe en rupture avec les habitudes d'un enseignement "magistral" relevant des prescriptions de 1964 qui se caractérise, sur une année, par un petit nombre d'exercices d'application rigoureusement programmés, bidimensionnels, et ne dépassant que rarement le format huitième de raisin, soit 24 x 16 cm. Cet enseignement dit "impositif" obéit à un schéma fixé selon un ordre immuable : un dispositif spatial hiérarchisé (un bureau sur une estrade devant un tableau face à de petites tables individuelles), un exposé explicatif initial adressé frontalement aux élèves, des consignes d'exécution, le guidage de la réalisation, un résultat convenu, une note attribuée selon la conformité à ce

¹² Sur ces sujets, on pourra consulter un dossier que nous avons produit : C. VIEAUX, Dossier : Trois grandes positions (traditions) en éducation et leurs liens/incidences avec la transmission de savoirs en matière d'éducation artistique, mars 2022. Cinq fiches. <https://lewebpedagogique.com/auxvi/2022/04/20/fiche-1-dossier-trois-grandes-positions-traditions-en-education-et-leurs-liens-incidences-avec-la-transmission-de-savoirs-en-matiere-deducation-artistique/>

Voir notamment : Fiche 2 : Sur le modèle transmissif, celui dit de « l'empreinte », en éducation artistique, mars 2022. <https://lewebpedagogique.com/auxvi/2022/05/01/fiche-2-dossier-trois-grandes-positions-traditions-en-education-et-leurs-liens-incidences-avec-la-transmission-de-savoirs-en-matiere-deducation-artistique/>

¹³ Marie Jeanne BRONDEAU FOUR et Martine COLBOC TERVILLE, Du dessin aux arts plastiques. Repères historiques et évolution dans l'enseignement secondaire jusqu'en 2000, juin 2018.

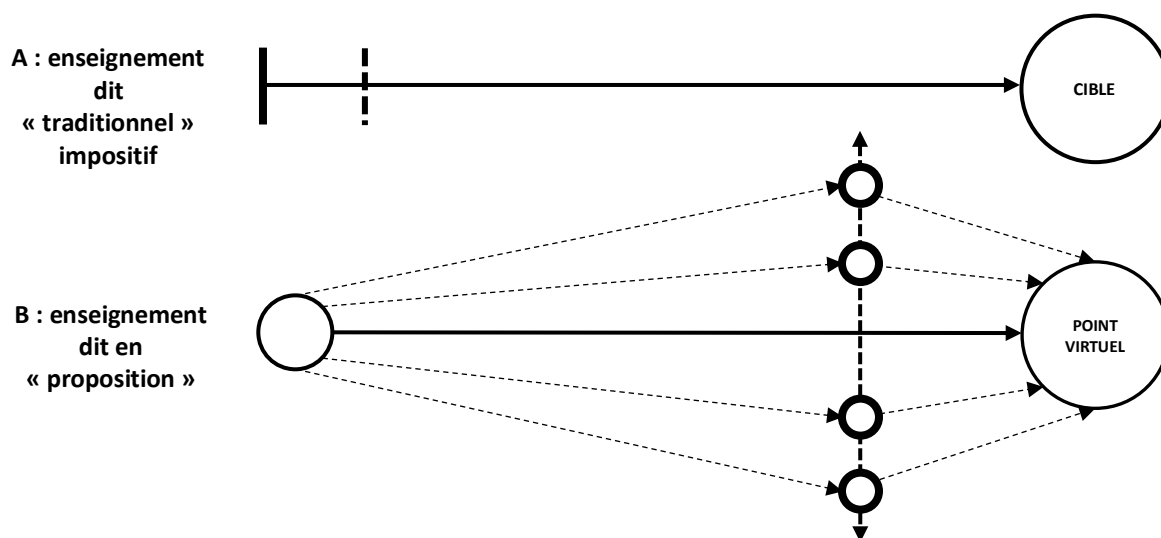
¹⁴ Comme la proposition minimale qui le précède.

résultat et, in fine, un affichage permanent (dans l'espace de la classe ou de l'établissement)
des réalisations considérées comme les meilleures par l'enseignant. »¹⁵

1.5 Une schématisation historique de cette rupture et de la re-conception professionnelle induite

1.5.1 Fig. 1. Comparaison entre enseignement dit « traditionnel » impositif (A) VS cours dit en « proposition » (B) en arts plastiques (d'après G. PELISSIER, 1975)

Cette représentation, sous la forme de schémas de deux modèles théoriques, a été conçue à partir de notes prises à l'occasion de conférences données par Gilbert PELISSIER, vers 1975-1980¹⁶. L'auteur schématisait ainsi de manière frappante l'antagonisme des deux « modèles » alors en présence.



1.6 La séquence prégnante dite « linéaire » : une réification¹⁷ de la dynamique du modèle dit en « proposition », sur laquelle sont toutefois « repliées » quelques opérations proches du modèle dit « traditionnel » impositif

Les deux schémas commentés¹⁸ *infra* tracent le dessin global des deux conceptions et deux dynamiques historiques des apprentissages dans la discipline.

Le troisième schéma, également *infra*, vise à représenter en quoi la forme prégnante dite « linéaire » de la séquence d'arts plastiques (observable depuis le milieu des années 1990) résulte d'un compromis entre ces deux modèles de référence, dits « traditionnel » impositif et dit en « proposition ».

En l'occurrence, le résultat d'une superposition ou un alliage de la volonté de guidance du premier et de la dynamique d'ouverture du second.

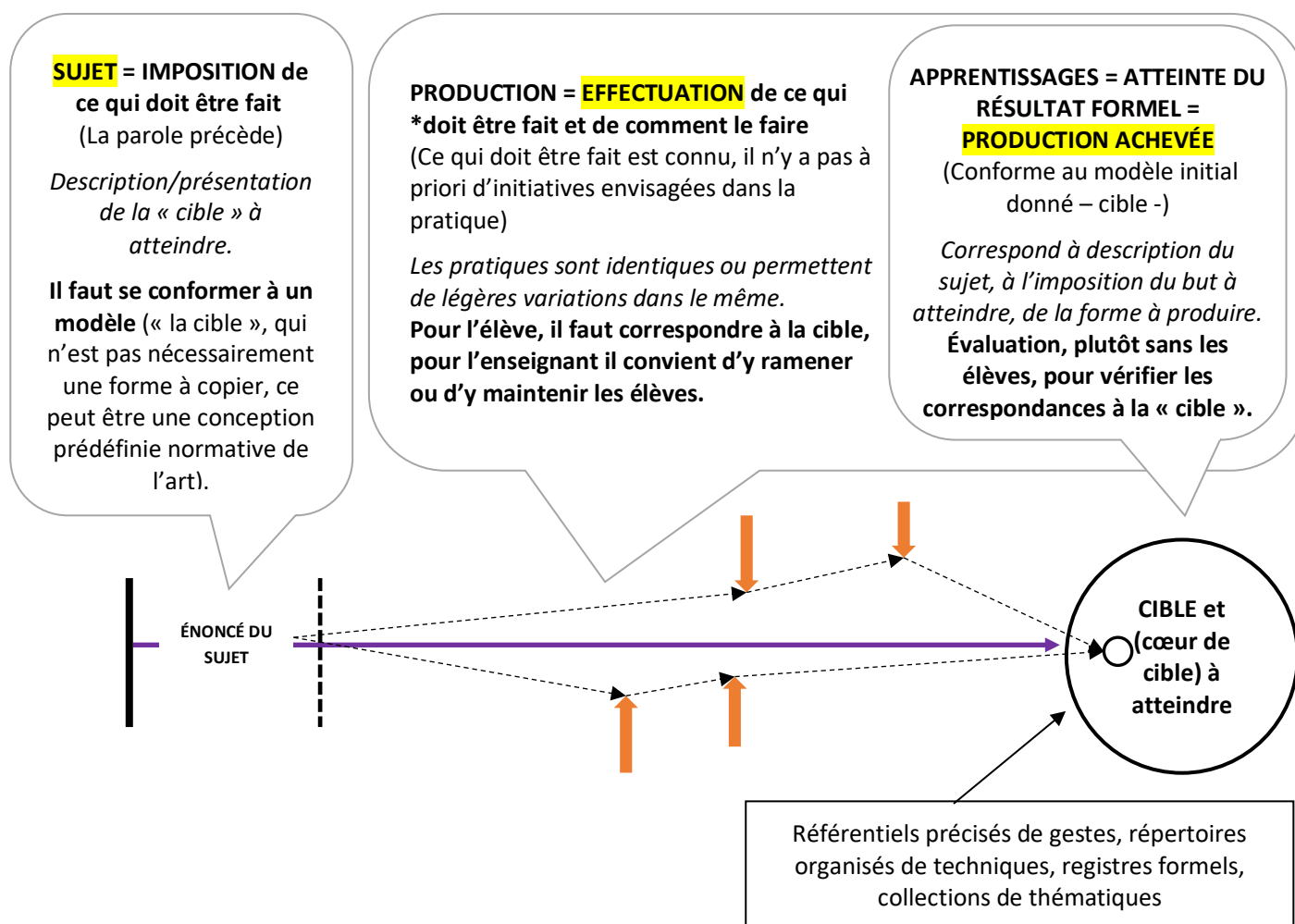
¹⁵ Marie Jeanne BRONDEAU FOUR et Martine COLBOC TERVILLE, *Du dessin aux arts plastiques. Repères historiques et évolution dans l'enseignement secondaire jusqu'en 2000*, juin 2018.

¹⁶ Extraite de la revue *Praxis*, n° 16, académie de Versailles, 2000-2001, pages 38-39.

¹⁷ Au sens de donner un caractère statique, figé, et – surtout - de transformer une dynamique en une « chose ».

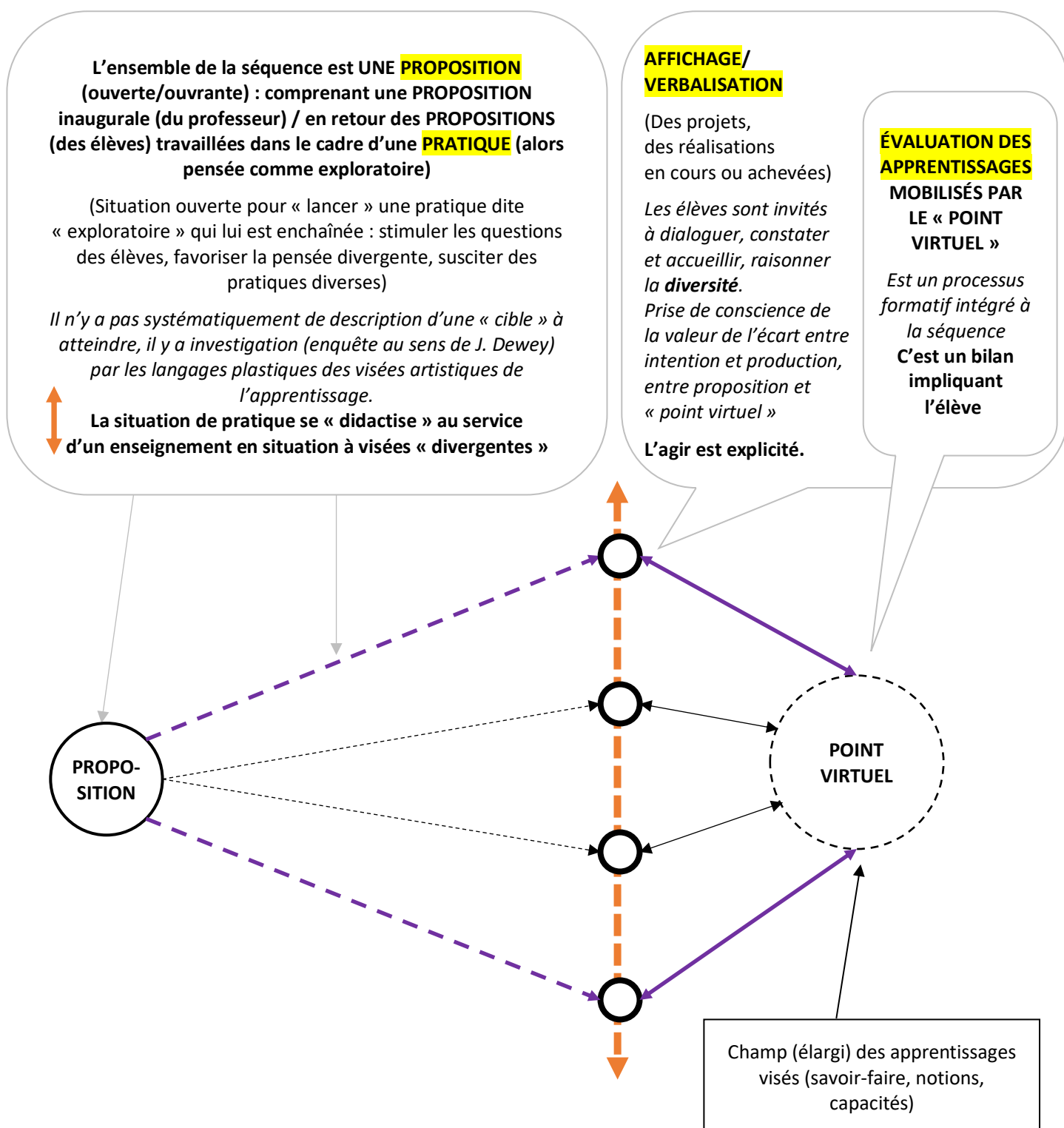
¹⁸ NB : nous y avons surligné des termes qui se retrouvent toujours dans la conception la plus répandue de la séquence d'arts plastiques bien qu'issue d'une rupture avec le modèle dit traditionnel. Ils sont possiblement l'expression d'une contradiction (par exemple : effectuation pour nommer toute pratique plastique).

1.6.1 Fig. 2. Enseignement dit « traditionnel » impositif en arts plastiques avec notes de commentaire
(Source C. VIEAUX, 2013)



⇒ UN PAROXYSMES DE LA « GUIDANCE » ?

1.6.2 Fig. 3. Enseignement dit « en proposition » et ouvert en arts plastiques avec notes de commentaire (Source C. VIEAUX, 2013)

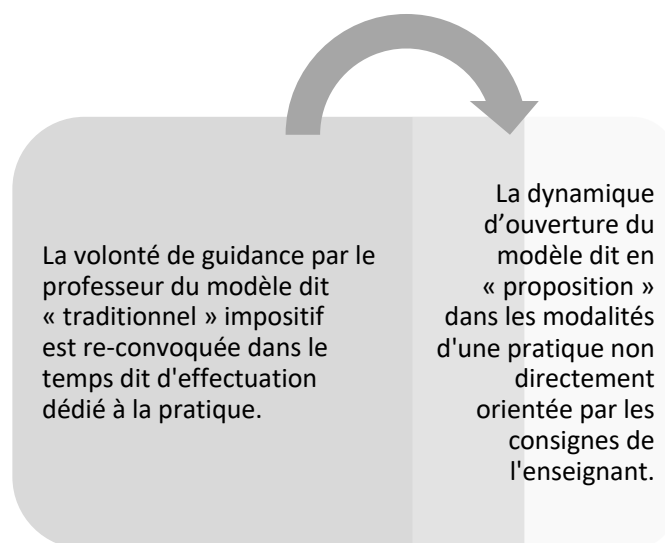


⇒ UN PAROXYSMES DE « L'OUVERTURE » ?

1.7 Les étapes et les calibrages d'un compromis

1.7.1 Des plis et un repli

Le modèle prégnant dit « linéaire » de la séquence d'arts plastiques témoigne du résultat d'une superposition d'une « histoire » sur une autre :



Il en résulte, en partie, la tendance à fabriquer une forme systématique de la séquence, devenue pratiquement intangible, procédant de la réification de la dynamique dont elle s'inspire (volonté d'ouverture) et qu'elle cherche à contenir (souci de la guidance).

S'agit-il d'une grave « impropiété » au regard de ces deux modèles initiaux de référence ? Sont-ils de la sorte « dégradés¹⁹ » ou « sans défauts²⁰ » ou « idéalisés²¹ » (selon les convictions professionnelles à partir desquelles ils sont regardés) ?

1.7.2 Une contradiction (un peu) et un compromis

Les dispositions de la guidance (faire entrer dans une cible des attendus de l'enseignant/de sa séquence dans les modalités de « l'Effectuation ») pourraient contredire la dynamique d'ouverture (affichée par le principe de « L'Incitation », dès lors que celle-ci n'est pas simultanément déjà bordée/encadrée par une abondance de consignes).

Plus prosaïquement, elles témoignent du travail réel d'un professeur :

- Une attention à la réussite des élèves (dans le schéma didactique et la conduite pédagogique) ;
- En les guidant vers ce qui a été identifié comme une zone de leurs réussites possibles (les modalités et le temps final de la verbalisation/évaluation/champ référentiel) ;
- Ce qui in fine est une manière assez naturelle de sécuriser l'atteinte des attendus d'une séquence, donc de la réussite du projet d'enseignement du professeur.

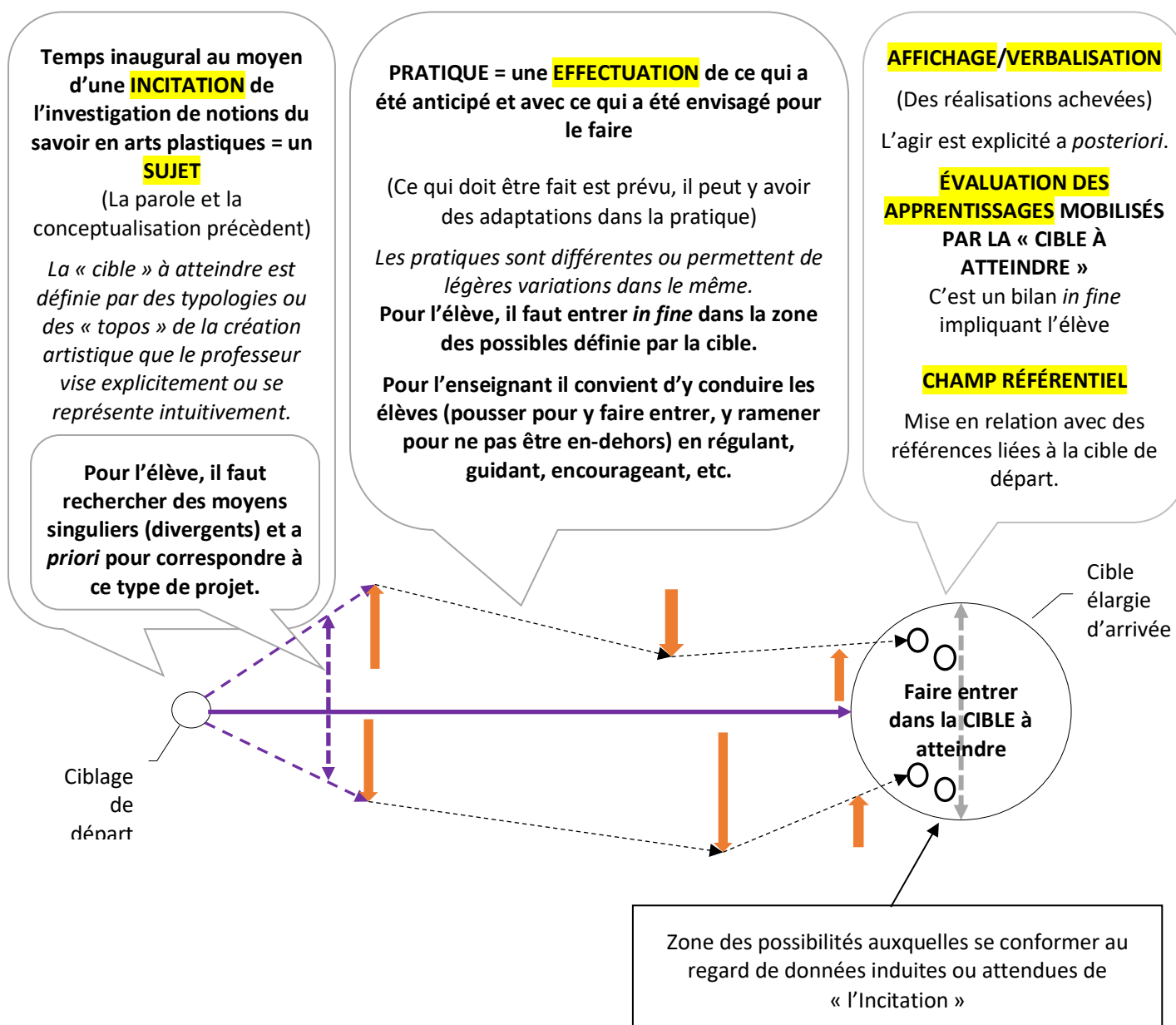
Ceci, y compris dans un enseignement artistique « moderne » qui vit ainsi l'épreuve de ses paradoxes bien installés.

¹⁹ Dans l'un et l'autre cas, ce qui est produit dans le modèle prégnant de la séquence est une altération de la tradition ou d'une théorie.

²⁰ Dans ce cas, le modèle dit « traditionnel » et celui dit « en proposition » sont chacun, à leur manière, des horizons indépassables d'une perfection didactique.

²¹ Dans cette hypothèse, ni l'un ni l'autre s'ancrent dans le métier et l'École réels, ils sont l'expression d'un monde idéal d'un enseignement dans l'École. Ils ne se discutent pas.

1.7.3 Fig. 3. Forme prégnante dite « linéaire » de la séquence d'arts plastiques, linéarisation systématique d'une proposition, avec notes de commentaire (Source C. VIEAUX, 2013)



⇒ UN COMPROMIS ENTRE « OUVERTURE » ET « GUIDANCE » (UNE LIBERTÉ TRÈS DIRIGÉE ?)

1.8 Effets et croyances intrinsèques sur l'enseignement actuel des arts plastiques

1.8.1 « L'Incitation » : entre appauvrissement ou usure d'une forme et automatisation d'une didactique

Si la didactique dans la discipline s'est adaptée à ce modèle prégnant dit « linéaire », elle apparaît assez simultanément s'y être affaiblie par un systématisme de ses procédés. N'échappant pas à l'usure du temps, elle s'est aussi appauvrie sous l'effet de certains malentendus. Au premier chef, la conviction largement répandue d'un travail didactique attendu et principalement focalisé sur le segment inaugural systématique des séquences : « **L'Incitation** ».

Dans le schéma du modèle dit prégnant dit « linéaire », la place de ce travail didactique est presque toujours perçue comme relevant de l'amont de la pratique des élèves, et, plus précisément, de ce qui la stimulerait.

Il s'agit alors de fabriquer une « **Incitation** ». Or, cette fabrication se réduit parfois (souvent ?) à trouver et à « tourner » l'énoncé d'une proposition verbale, plus ou moins stimulante et compréhensible des élèves. Il est alors question de formuler un « lanceur » dit par le professeur ou rédigé/projeté au tableau. Au mieux issu de la problématisation d'enjeux repérables dans la création artistique, il est souvent fondé sur une injonction paradoxale. Il peut alors être conçu telle une recette ou une forme/formule aux vertus pédagogiques supposées intrinsèques : cette phrase paradoxale est le levier de tout...

Toute la didactique serait-elle ainsi vouée à cette « **Incitation** », et au sens le plus réifié de cette modalité (une forme et non une dynamique [dans ce cas on parlerait alors plutôt d'une phase incitatrice²², par exemple]) ? Aux demandes de réflexion collective (élaborer des séquences à partager entre pairs, produire des sujets de concours, etc.), la réponse assez systématique est de fournir une « **Incitation** » ...

Or, le travail didactique gagnerait à être davantage considéré sous l'angle des apprentissages des élèves, à tous les moments de la séquence où ils sont à opérationnaliser, et pas seulement au service du lancement de l'activité.

1.8.2 Une focalisation de la problématisation à visée didactique sur un « déclencheur »

⇒ *Dans les disciplines scolaires, une centration traditionnelle sur les contenus*

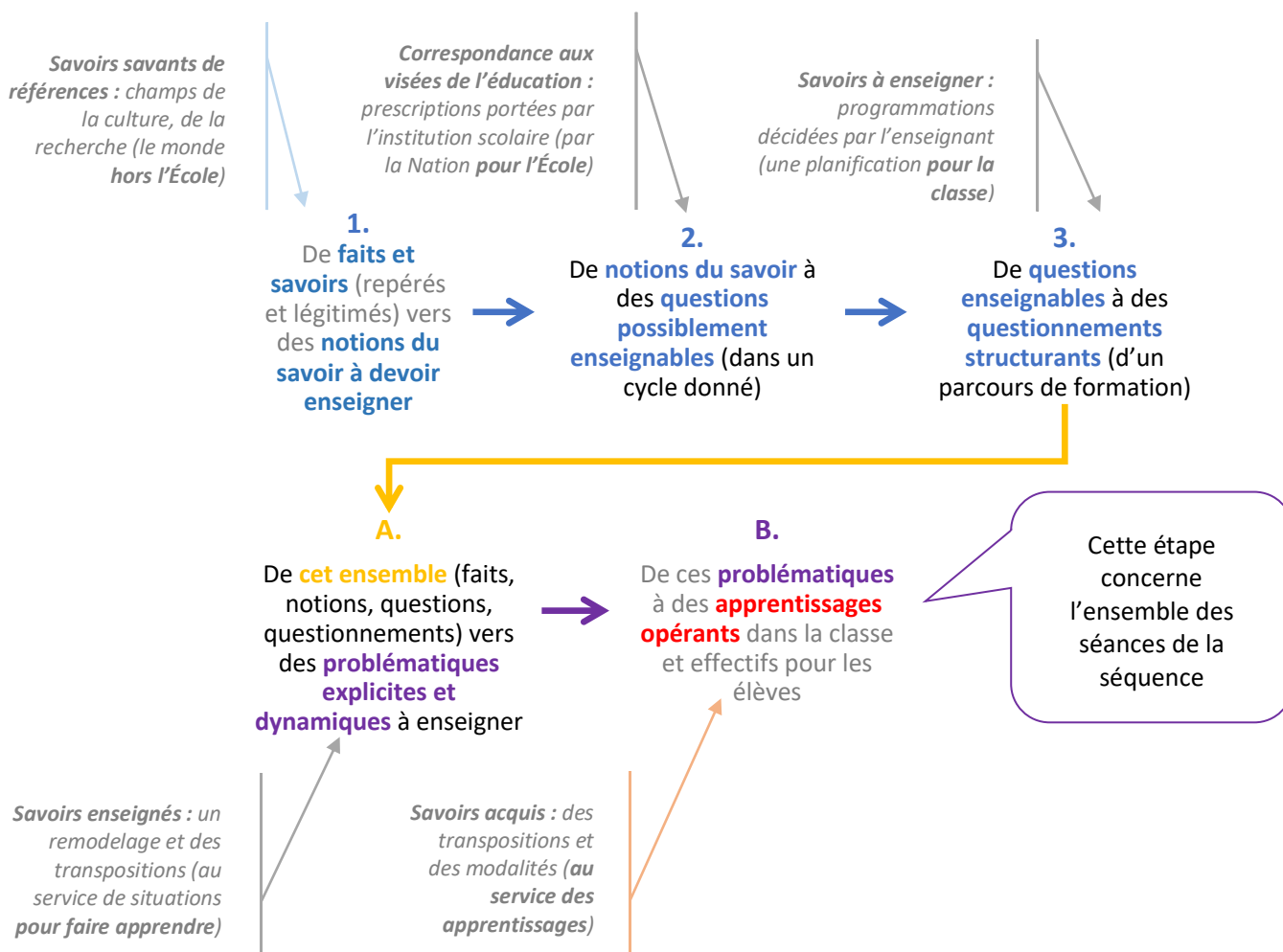
Au-delà des particularités des disciplines, il est attendu une problématisation par l'enseignant de l'enseignement à mettre en œuvre. Ce travail s'apparente souvent au processus de la transposition à visée didactique ou il le nourrit. L'une et l'autre ne sont toutefois pas systématiquement à confondre : si transposer didactiquement sollicite des compétences à problématiser, savoir problématiser les enjeux comme la conduite de sa discipline – lui donner du sens – s'inscrit dans une perspective plus large.

Les compétences à savoir problématiser, situées dans la finalité à modéliser des apprentissages, s'opèrent particulièrement via les savoirs de référence fondant – principalement – les dimensions disciplinaires. Au cœur de ce processus, les contenus sont – majoritairement – de l'ordre des savoirs savants (artistiques, culturels), moins souvent encore de l'ordre des pratiques.

Si des compétences à travailler s'y rattachent – plus explicitement – dans les récents programmes du collège comme du lycée, cette polarisation demeure. Elle implique des passages successifs (par filtration ?), en général (idéalement ?) selon les étapes suivantes :

²² Dans les schémas de ce dossier, nous parlons plutôt « d'impulsion », celle-ci pouvant relever de diverses modalités, donc ne se réduisant pas à « l'incitation ».

Fig. 1. Étapes communes de la problématisation dans la chaîne de la transposition didactique générale



⇒ **Dans l'enseignement des arts plastiques, une focalisation sur les processus de création comme contenus principaux/majeurs**

Généralement, la problématisation pour l'enseignement est – principalement – orientée « art », « œuvre » et « création artistique » en tant qu'expressions – manifestes – des savoirs disciplinaires de référence.

Portant moins sur la nature et les modalités des apprentissages, des accès aux différents savoirs en arts plastiques, elle s'opère alors – majoritairement – sur la phase (une monomodalité) de « **L'Incitation** » (inaugurale) dans la séquence.

Ce faisant, toute l'attention didactique semble alors focalisée sur une « forme » susceptible de concentrer tout le potentiel « déclencheur » de pratiques et de projets – attendus – des élèves. Par ailleurs, cette forme est essentiellement verbale : utilisation des possibilités évocatrices de la langue véhiculaire (mobilisation de la sémantique de la langue normative scolaire ?) et évitement des possibles modélisations (formatages ?) des langages et techniques plastiques (garantir une « authentique » invention ?).

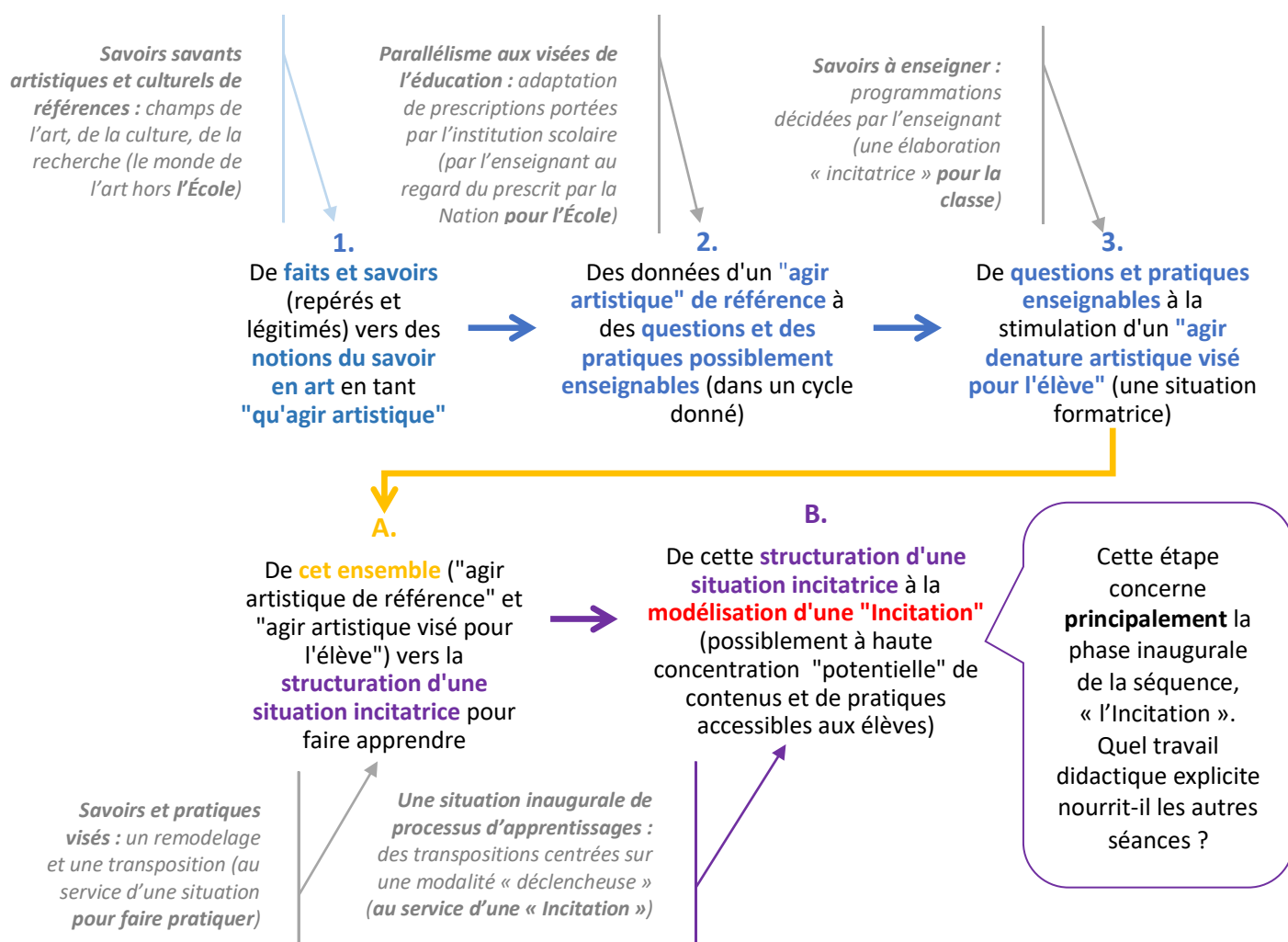
Dans cette logique, il est question de former une « **Incitation** », celle-ci tenant très souvent de quelques mots que le professeur se devrait de trouver. Ceux-ci sont considérés comme susceptibles de « déclencher » les processus du travail des élèves. « **L'Incitation** » est ainsi un « condensas » de ces potentiels processus.

Ces opérations – plus ou moins complexes – de filtration/problématisation focalisées (restreintes ?) sur « **L'Incitation** » conduisent fréquemment à délaisser d'autres aspects et d'autres dynamiques d'une séquence. S'envisageant comme un *quasi* « graal » didactique et une disposition universelle,

« **l'Incitation** » oriente, par le systématisme de sa répétition, les élèves sur une forme unique de rencontre dans la classe avec une problématique et un savoir l'une et l'autre artistiques. Est-elle assurément toujours la meilleure modalité pour tous les élèves ?

En effet, dans cette perspective unique, est-on pour autant assuré que ladite « **Incitation** » soit réellement « problématique »/« problématisée » ? Que, d'autre part, cette problématisation soit pleinement et/ou efficacement au service des apprentissages ? Et, dans ce cas, est-elle appréhendable, précisément sous cette forme et simultanément, par tous les élèves (enjeux lexicaux, perception des nuances sémantiques, de la polysémie, place et poids de l'implicite, obstacles et exigences cognitifs, etc.) ?

Fig. 2. Étapes communes de la problématisation dans la chaîne de la transposition didactique de la séquence prégnante dite « linéaire » en arts plastiques



1.8.3 « L'incitation » : un phármakon²³ ?

La cristallisation de ces opérations d'une problématisation sur la fabrication de « **l'Incitation** » fait, en quelque sorte, de celle-ci un possible **phármakon**²⁴ disciplinaire : à la fois un remède, un poison, un

²³ Nous signalons ici notre dette à B. STIEGLER auquel nous empruntons un usage ce concept qui nous a semblé opérant.

²⁴ *Phármakon*, en philosophie et en théorie critique, recoupe trois sens distincts : remède, poison et bouc émissaire (exécutaire/expiator). Les premier et deuxième sens du terme font référence au quotidien de la pharmacologie, en particulier la toxicologie où un même principe actif est à la fois le remède et le poison, dérivant du terme grec φάρμακον (*phármakon*), tandis que le troisième sens fait référence au rituel de sacrifice humain. Ce concept de *phármakon* est notamment présent dans les travaux de J. DERRIDA, B. STIEGLER., G. SIMONDON (sur l'objet technique), PLATON (l'écriture est un *phármakon* [hyppomnésis] dont il faut combattre

exutoire²⁵ (au sens d'une dérivation de problèmes de fond et d'une forme paroxystique permettant de ne plus penser le reste des apprentissages ou la totalité de la séquence [l'oublier/s'en dispenser ?]).

Cette cristallisation de la discipline sur « **l'Incitation** » s'inscrit dans une histoire de cette modalité :

- **Dans un premier temps de l'histoire** de la rénovation de la discipline arts plastiques, il s'agit de « **proposition** » (une disposition et une dynamique), rapidement assimilée sur le terrain en tant qu'une « **Incitation** » (une modalité et une forme) :
 - C'était en quelque sorte un **remède** à un enseignement dit « traditionnel » impositif ou strictement normatif, appréhendé comme incompatible avec les évolutions de l'idée d'art, la place de la créativité personnelle, les principes d'un enseignement artistique moderne ;
 - De ce point de vue, « **l'Incitation** » fut pour les professeurs le levier d'un renouvellement dans leur manière de concevoir l'identité et les visées, la conception et la conduite de leur enseignement²⁶.
- **Dans une seconde période**, celle de l'inscription dans le temps long des leviers et des effets de cette rénovation, la pensée didactique s'est – massivement – (auto)limitée à cette seule temporalité/modalité de « **l'Incitation** » :
 - Celle-ci est devenue un **quasi poison**, régulièrement distillé comme pour une addiction ;
 - Paradigme d'un certain travail didactique, « **l'Incitation** » demeure depuis un obstacle observable aux transformations, aux modulations et aux nuances de l'enseignement tant elle est ritualisée et systématique ;
 - Considérée comme la clé de voûte d'une séquence, au risque d'en sanctuariser la forme, elle est appréhendée comme une *quasi-vérité* didactique doublée du sentiment d'un attendu professionnel (par les inspecteurs, les formateurs ?) ;
 - Conçue comme la source et l'expression de la réussite et de la qualité d'une séquence, elle concentre pourtant de nombreux risques, expose à des difficultés, voire à certains échecs.
- Simultanément, **pour chacune des grandes phases de cette histoire**, « **l'Incitation** » s'apparente à une modalité devenue paroxystique :
 - Elle est maintenue quoiqu'il en coûte, même si l'amoindrir et l'inscrire dans une palette plus élargie de modalités était un assouplissement (du travail enseignant) et un enrichissement (de l'enseignement) bien utiles aux professeurs comme aux élèves. Cristallisant le travail didactique, c'est de fait une **diversion** ou un **exutoire** (pour soi, de la discipline, de l'enseignement dispensé aux élèves) ;
 - « **l'Incitation** » est excessivement considérée comme susceptible de traiter ou d'absorber tous les problèmes et tous les enjeux de la discipline ;
 - Selon le point de vue adopté ou la position occupée (conviction VS analyse / réassurance VS innovation / injonction VS réflexion, etc.), « **l'Incitation** » peut aussi relever d'un double processus : celui d'une perte par **une adhésion sans recul** (A) ou une rupture par son **rejet sans nuances** (B) :
 - (A) Le processus, quelque peu inconscient, d'un **abandon pédagogique** (un « sacrifice », une « passion »²⁷ entretenue et dans laquelle se perdre progressivement) ou **d'un renoncement** à

des effets empoisonnants et artificieux, pour cela il convient d'y opposer *l'anamnesis* [activité de « penser par soi-même »]).

²⁵ À la notion de bouc émissaire du *phármakon*, nous préférons ici celle de diversion (détourner son attention), voire d'exutoire (se débarrasser d'un besoin).

²⁶ Nous avons personnellement connu ce processus, au début des années 90.

²⁷ Au sens d'un *quasi* usage chrétien du terme.

travailler et faire évoluer la matière didactique (l'équivalent d'une zone de confort, pour un enseignement dans une conception massifiée de l'École, pour une formation initiale et continue carencée en temps, en moyens, voire en désir ?) ;

- (B) Le processus, plus rare et plus radical, analogue à un enjeu de chirurgie pour que le corps et l'organisme de la discipline vivent mieux (un « abcès » ou un « épanchement » sur lequel il faut **inciser, opérer** des soins), pouvant conduire à envisager une nécessaire « **ablation** » (dans ce cas, « **l'Incitation** » est-elle une cellule « malade » ?).

1.8.4 Une atténuation et une diversification nécessaires

Bien sûr, il ne s'agit pas d'éradiquer « **l'Incitation** », mais de la réinscrire dans une palette de possibilités, donc d'atténuer la modalité qu'elle constitue et de diversifier les objets du travail didactique au sens des situations et opérations permettant l'entrée dans les apprentissages et leur opérationnalisation. Il serait stimulant de mieux équilibrer la pratique didactique sur l'ensemble de la séquence et, ce faisant, de desserrer l'emprise du modèle prégnant en grande partie conditionné par le poids de la forme de cette « **Incitation** ».

Une « **Incitation** » (si bien conçue, bien conduite, spectaculaire, etc., soit-elle) ne garantit pas qu'il y aura ultérieurement des apprentissages explicites ou explicités. On peut en rester à l'activité qu'elle est censée susciter (pratiquer pour pratiquer). Il serait peut-être alors prudent de ne pas parier sur cette seule forme inaugurale de la séquence : dès lors qu'elle ne produit pas les effets escomptés pour tous les élèves de la classe, elle conduit souvent le professeur à tout compenser ensuite, à porter « à bout de bras » ce qui était censé se produire comme par le « miracle » de la puissance intrinsèquement injonctive (à agir, à penser, à apprendre)²⁸ conférée à « **l'Incitation** ».

Ce qui doit nous conduire à interroger collectivement et positivement cette modalité, pour la dépasser. Il ne s'agit ni de culpabiliser ni de renoncer à ce que l'on maîtriserait, mais d'approfondir et d'oxygéner « le comment » de la structuration d'un enseignement artistique positif et opérant, démocratique et moderne.

²⁸ Dans cette analogie au *phármakon*, « **l'Incitation** », étant en partie son propre fin et donc son propre moyen, est aussi son propre bouc émissaire.