



TEXTES REFERENCES - La pratique des élèves

dans l'enseignement des arts plastiques

Par Magali Chanteux - IPR arts plastiques - 1998

Article publié dans la revue Société française n°10 (60) janvier, février, mars 1998 - Politiques éducatives, travail enseignant et activités de l'élève.

En arts plastiques, la place de la pratique est si évidente qu'il peut sembler superflu d'en parler. Tout n'aurait-il pas déjà été largement discuté, commenté ? Chacun sait, aujourd'hui, que les arts se pratiquent... comme les sports, les langues ou les religions.

Mais, malgré tout, qu'en est-il de la pratique ? Peut-on parler de la pratique, dès lors qu'on se situe dans l'enseignement des arts plastiques, et dans l'enseignement général de surcroît ? Est-ce si évident ? Ou bien les évidences ne renverraient-elles qu'à l'ambiguïté des mots trop familiers. D'autant plus que ce terme est des plus employés. De la pratique de l'artiste à celle de l'enseignant il y a bien des qualifiants : artistique, pédagogique, plastique, didactique, picturale... au singulier, au pluriel...

Qu'en est-il de la pratique de l'élève ? Qu'apportent les arts plastiques en centrant leur enseignement sur la pratique de l'élève ? Pour entrer le plus concrètement possible dans ces questions, deux situations, réelles, distantes dans le temps, ouvriront le passage et montreront peut-être plus aisément l'évolution transformatrice de l'enseignement des arts plastiques dans l'enseignement secondaire.

Voici deux séquences d'enseignement. Elles ne sont pas fictives. La première, intitulée « Les gris colorés » a été menée sur trois séances (*L'horaire hebdomadaire dans l'enseignement secondaire est de 1 heure en arts plastiques et 1 heure en musique. La séance varie en fait de 45 à 55 minutes*), en janvier 1966 dans une classe de 5e (18 élèves) à Rouen. La seconde, « Vertissime » s'est déroulée sur une séance, en janvier 1997 dans une classe de 5e (27 élèves), dans un collège du 18e arrondissement de Paris. Ce qui est présenté ici sont les textes de travail de chacun de ces cours, tels qu'ils ont été préparés et mis en œuvre pour les élèves (*ces textes - cités en entier - nous ont été communiqués par leurs auteurs dans le cadre de la formation continue*).

Les deux séquences se situent au même niveau de classe, en cinquième, et à la même période de l'année, après les vacances scolaires, en janvier. Pensées et organisées par des professeurs spécialisés dans la discipline d'enseignement, les deux situations choisies ici se rapportent à la couleur quant aux contenus d'enseignement apparents.

D'un cours à l'autre : un autre enseignement

Première séquence : « Les gris colorés »

« Cet exercice est destiné à apprendre aux élèves la notion de gris colorés. Cette notion trouve son application dans un dessin de port où tout est généralement enveloppé de brume et de grisaille : on ne trouve pas de couleurs pures. L'éclat de chaque couleur est atténué par du gris. A la notion de gris est ajoutée celle d'éloignement, obtenue par une dégradation de la couleur (éclaircissement).

L'exercice se divise en deux temps : la construction du dessin, l'exécution à la gouache.

La construction du dessin. Le format choisi est de 11 cm sur 16 cm. Tracer un cadre à 0,5 cm des bords. Tracer les horizontales : une horizontale à 2 cm du bord inférieur de la feuille donne la

hauteur du quai placé au premier plan. Une deuxième horizontale à 1,8 cm et de 4,5 cm de long correspond à la jetée du deuxième plan ; la hauteur de cette jetée est de 0,7 cm (troisième horizontale). Un phare est placé à son extrémité, son sommet est environ à 3 cm du bord supérieur du cadre. La dernière horizontale, placée à 5 cm du bord inférieur du cadre, donne le niveau de la ligne d'horizon, séparation du ciel et de l'eau. Un quai placé sur cette ligne mesure 1 mm de haut et 9 cm de long : il est très éloigné donc très petit, des hangars et des entrepôts sont construits sur ce quai, ils ont environ 0,5 cm de haut. Dessin du phare et des entrepôts. Dessin des bateaux.. Un bateau est à quai, au premier plan : sa hauteur est de 5 cm, et sa largeur visible de 5 cm ; dessiner un décrochement dans sa partie supérieure pour alléger la forme. Dessiner une péniche ou un remorqueur dans la partie située entre le quai et la jetée. Dessiner un troisième bateau dans un plan plus éloigné : il peut être partiellement caché par le paquebot du premier plan ; il est évidemment plus petit que le bateau du deuxième plan.

L'exécution à la gouache. Elle se fait dans un ordre précis. Quai du premier plan : gris coloré foncé (gris bleu ou gris rouge) obtenu avec le noir plus le blanc (peu de blanc) à quoi on ajoute de la couleur (bleu ou rouge) en petite quantité. L'eau : il faut trouver une valeur moyenne assez claire qui convienne à la fois pour le premier plan et pour l'horizon. On choisit un gris coloré moyen-clair obtenu avec le noir plus le blanc (beaucoup de blanc) plus du bleu ou du vert. Le ciel : c'est un gris coloré très clair. On obtient ce gris coloré en additionnant du blanc et du noir (très peu de noir) et en ajoutant un peu de bleu (cobalt ou cœruleum). Les bateaux : premier plan, gris coloré très foncé (noir + blanc + rouge ou bleu ou violet) ; deuxième plan, gris coloré moyen (même mélange avec davantage de blanc) ; troisième plan, gris coloré clair (on rajoute encore du blanc). La jetée doit être d'un gris coloré de valeur moyenne (un peu plus foncé que le gris coloré de l'eau) obtenu avec du noir et du blanc plus une couleur (bleu, ocre, jaune). Le quai du dernier plan doit être d'un gris coloré très clair de même valeur que le ciel mais coloré d'une autre couleur par exemple blanc plus noir plus jaune. Les entrepôts ou les hangars peuvent être du même gris coloré. Le phare : gris neutre très clair obtenu avec du blanc et du noir (très peu de noir). L'essentiel dans la recherche des gris colorés est de respecter l'échelonnement et l'intensité des valeurs des gris.

L'exécution est laissée à l'initiative des élèves : formes des bateaux, chargements, phare unicolore ou bicolore, bande de décor sur la coque des bateaux. Quand la peinture est terminée, dessiner au crayon finement un ensemble de grues que l'on voit à l'arrière plan sur le quai près des entrepôts. Veiller à l'échelle des grues et à leur valeur : le trait de crayon ne doit pas être trop appuyé ni trop épais. Réparer le cadre si nécessaire avec des retouches de gouache blanche. Couvrir les taches ».

Deuxième séquence : « Vertissime »

« La proposition de travail faite aux élèves s'appuie sur deux éléments verbaux : un titre "Vertissime" et une consigne "Peignez la surface la plus verte possible". Les moyens plastiques sont laissés à l'initiative de l'élève à partir de ce qui est présent dans la salle de classe : support (nature, dimensions, forme), outils et instruments, matériaux. Il s'agit pour les élèves de s'interroger sur le superlatif de vert et de trouver plastiquement comment le signifier. Le cours est organisé en deux temps : production plastique (environ 40 minutes) puis verbalisation à partir des travaux (10 minutes).

La séance a pour objet de faire s'interroger sur la "qualité de la couleur" et par là, de comprendre qu'il s'agit d'une question spécifique, de comprendre (et apprendre) le rapport quantité / qualité pour la couleur. La proposition a été conçue en référence aux propos attribués à Henri Matisse : "1 cm² d'un bleu n'est pas aussi bleu qu'un mètre carré du même bleu" et "Un kilo de vert est plus vert qu'un demi-kilo" (*Repris en note dans : Henri Matisse, Ecrits et propos sur l'art, Paris,*

Hermann, 1972, p.129).

Enseigner les arts plastiques aujourd'hui

Entre ces deux façons d'enseigner, certes il y a trente ans. Et non des moindres, puisqu'ils sont ceux de la création des premières UER d'arts plastiques à l'université, puis de la constitution d'un cursus universitaire complet.

Lors du Colloque d'Amiens (mars 1968), les déclarations sur l'éducation artistique et sur l'enseignement de l'art allaient dans le sens d'une remise en question. Le processus était déjà à l'œuvre. A l'origine l'enseignement était celui du "Dessin" ; il est devenu " Dessin et Arts Plastiques" en 1952 et les premières créations d'un baccalauréat avec option art datent de 1967). En septembre 1968, les arts plastiques (les futurs professeurs étaient alors formés en classes préparatoires au professorat du second degré) étaient présents à l'Université dans le cadre d'un DUEL. En 1969, la première UER d'arts plastiques étaient créée. Premier cycle, 1972 ouverture d'un CAPES, puis deuxième cycle universitaire, 1976 agrégation d'arts plastiques puis troisième cycle menant au Doctorat.

Chacune de ces séquences est exemplaire à la fois de son époque et des instructions officielles en vigueur. Pourtant, actuellement encore, ces séquences sont tout à fait représentatives de conceptions opposées de l'enseignement des arts plastiques. Ni l'une, ni l'autre ne sont des caricatures. Elles sont simplement la partie émergée et visible de deux compréhensions différentes des arts plastiques comme discipline d'enseignement général.

Aujourd'hui, une séquence comme « Les gris colorés » existe encore, quelque peu allégée. Pour certains, enseigner les arts plastiques reste lié à l'apprentissage de "façons de faire", et le schéma du cours n'a pas ou peu changé. Il porte sur plusieurs séances (entre trois et six). L'enseignant inaugure le cours, il parle une vingtaine de minutes, il montre ce qui est à faire en présentant un travail identique terminé, ou montre des documents iconographiques, il explique ce qu'il attend, il dit comment il faut le faire et avec quoi, feuille, instruments matériels et méthode, il contrôle ce que font les élèves en recadrant le mieux possible, il devance les erreurs ou en suggère la réparation. Le but est toujours atteint, les productions des élèves sont très homogènes car il n'y a que des « variations dans le même ».

Exactement en même temps, dans d'autres collèges, on trouvera une tout autre forme d'enseignement des arts plastiques. Ici, les séquences sont courtes et se jouent le plus souvent en une séance, ou deux. L'enseignant crée une situation, la met en place sans discours introductif, ni démonstration, sans énoncer d'attentes et il laisse se développer des cheminements et une construction propre à chaque élève. Les productions sont alors très divergentes et « l'enseignant travaille la dispersion des réponses par l'analyse et la discussion qui permettent de ramener à des cohérences et de faire émerger des savoirs » (G.Pélissier, IGEN, Doyen des enseignements artistiques, « Enseignement des arts plastiques et hétérogénéité des élèves » intervention au stage national L'accueil d'élèves hétérogènes : les arts plastiques et les élèves en échec scolaire. Paris, 12-13 janvier 1994).

Une courte partie de la séance est donc orale, elle se situe à la fin du travail, elle s'appuie sur les productions et la parole y est donnée aux élèves.

Dans un inventaire des diverses formes que prend aujourd'hui l'enseignement des arts plastiques, on trouve des formes intermédiaires entre ces deux séquences, tout comme il existe aussi d'autres types de situation d'enseignement (par exemple l'enseignement en situation d'autonomie). Les deux situations choisies permettent de saisir cette différence radicale de compréhension de l'enseignement des arts plastiques. Le « métier d'élève » n'est pas le même dans les deux cas.

Place de l'élève dans la situation d'enseignement

D'emblée, sans connaissance approfondie du champ disciplinaire des arts plastiques, on remarque que le rôle attribué à l'élève, la place qui lui est faite dans le travail à produire, sa marge de manœuvre, diffèrent considérablement entre ces deux séquences. En même temps, on constate que c'est sur l'action de l'élève que se cristallise dans un cas le plus d'énergie du professeur, dans l'autre cas le moins. En effet, dans ces deux situations, l'action revient à l'élève. Il a à "faire" à un moment ou à un autre de la séance et pour un temps plus ou moins long. En réalité, en arts plastiques, l'élève fait toujours quelque chose, il y a toujours un résultat. Il agit et il produit. Mais de quel élève s'agit-il ?

Dans la séquence sur les gris colorés, le déroulement pas à pas d'une action non seulement prescrite, mais entièrement prévue, n'est pas l'action de l'élève mais du professeur par élève interposé. C'est-à-dire que « cela repose entièrement sur l'enseignant qui a tout conçu et pas du tout sur les élèves qui prêtent leurs petites mains » (Gilbert Pelissier, Ib.). Cela nécessite un contrôle constant pendant les séances de travail et une programmation qui aboutissent à des résultats globalement identiques pour tous les élèves.

Au contraire, lors de la séance « Vertissime », l'action revient à l'élève, la balle est dans son camp, et il ne peut que s'en saisir. Il y est confronté d'une manière presque "brutale". L'élève est directement mis au travail ; entre les données concrètes de la situation et lui-même, il doit produire quelque chose. Il n'a pas d'échappatoire sinon le refus de faire quoique ce soit ou le choix de faire une production qu'il considère comme hors sujet. Dans un cas comme dans l'autre, le temps de parole de fin de cours permettra d'en parler et de voir si l'une et l'autre attitude sont aussi marginales que cela.

Au moment où le professeur énonce la proposition et met, par le dispositif qu'il a inventé, l'élève en situation d'agir, personne, à ce moment-là, ne peut dire ce qui va être produit. Pas plus les élèves que le professeur, qui a, malgré tout, une petite idée de ce qui est possible ou non aux élèves. Chacun va développer son parcours et aboutit à sa propre construction. Face à la situation, et sans le cadrage d'explications introductives, les élèves ont les mêmes atouts, la même liberté de manœuvre mais pas nécessairement la même compréhension de la situation. Les productions reflètent l'hétérogénéité des modes d'interrogation. Les résultats sont différents et la dispersion des réponses est importante dans la mesure où chacun s'est saisi de l'incitation et de la demande à sa manière et qu'il tente de « faire la surface la plus verte possible » et « ça, personne ne sait ce que c'est » (Propos d'un élève lors de la verbalisation en fin de cours) .

"Dire et faire faire" ou "faire et dire"

Le cours « Les gris colorés » dure trois séances d'une heure chacune et « Vertissime » ne porte que sur une. Ceci étant pris en compte, la place accordée à l'élève du point de vue de sa parole, c'est-à-dire de la manière dont il peut énoncer son action, ses questions, ses étonnements ou ses refus, est, elle aussi, nettement différenciée entre ces deux types de cours.

Dans le découpage des tâches à exécuter avec le moins possible d'erreurs, le travail pour produire une image d'un port qui corresponde au résultat attendu ne laisse de place à la parole que par rapport à l'échec ou à la réussite, à l'erreur ou au bon choix ou dans des conversations entre pairs. Même si l'élève peut (a le droit de) parler ou est interrogé, la parole dans la classe est celle du professeur. Que ce soit pour donner les consignes, pour énoncer les étapes et en annoncer les demandes au fur et à mesure, ou pour recentrer, faire améliorer, guider, c'est la parole de l'enseignant qui occupe l'espace. La présentation et l'explication du travail au début du cours sont le fait du professeur, ainsi que la "correction" des travaux. Si les résultats du travail sont

affichés, les élèves voient dix-huit versions du port en gris colorés. L'écart entre les travaux est trop étroit pour déclencher des questions de la part des élèves qui auront vécu le travail comme un exercice dont la cible est connue et mesurent ensuite l'atteinte de la cible.

Il en va différemment du second cours. Pas de commentaire ni d'explication au départ de la séance, rien à dicter, peu de consignes, en revanche, une "verbalisation" d'une dizaine de minutes sur les productions rassemblées devant les élèves. Le schéma n'est pas simplement inversé : la parole de l'enseignant en début de cours ne se retrouve pas sous forme d'exposé ou de commentaire en fin de cours. Les dix minutes de verbalisation ne sont pas le "cours du professeur" a posteriori, mais la parole est donnée aux élèves. Parmi les travaux rassemblés on trouve un cube de carton entièrement peint d'un vert vif posé en couche épaisse, un rectangle de papier de 100 sur 130 cm peint irrégulièrement à la gouache verte diluée dans beaucoup d'eau, un autre rectangle de papier épais de 2 sur 12 cm couvert de minuscules bandes de tous les verts trouvés dans la classe, ou encore la représentation d'une forêt « vue d'en haut » peinte à l'acrylique sur format raisin ou celle d'une grosse grenouille au pastel gras et remplissant toute une feuille. Vingt-sept élèves, vingt-sept productions ; dès qu'elles sont rassemblées et affichées, il est visible qu'elles s'organisent en deux catégories différentes : celles qui "représentent" quelque chose de vert (une pomme, une grenouille, une forêt, une prairie, un paysage de collines...) et celles qui "présentent" du vert (un monochrome, des rayures, un camaïeu, une flaque de peinture directement versée sur la feuille, un volume de vert...). Dans chacune de ces deux catégories on trouve des travaux qui sont nettement plus grands qu'une feuille de dimensions courantes (*en général, pour l'élève, l'utilisation de feuilles immédiatement disponibles (21 x 29,7 cm ou 24 x 32 cm) prévaut.*), et ceux qui sont dans les dimensions plus habituelles.

Face à des travaux aussi différents, trouver ce qu'ils travaillent tous en commun, se questionner pour savoir ce que c'est que "ça", lui donner du sens, questionner les autres et le professeur, essayer de situer ce qui est là, par rapport à ce qu'on sait ou qu'on ne sait pas de l'art, c'est un vrai travail. Et pour l'enseignant, il s'agit, face à cette divergence, de « ramener à des cohérences, faire émerger des savoirs » (G. Péliissier, *ibidem*), aider à passer de ce qui a été vécu à ce qui est "appris", et cela pour le groupe-classe.

Le cours comme structure

Si, pour l'élève ou pour ses parents, les arts plastiques renvoient à un champ disciplinaire à la fois familier (« dessiner », « faire de belles choses », « apprendre l'art » (*les représentations des parents, des élèves, des enseignants sur les arts plastiques dans le cadre scolaire ont été étudiées par les équipes de recherche en didactique de l'INRP*)) et complètement inconnu, le cours lui-même, c'est-à-dire ce que le professeur fait pour que l'élève apprenne, est compris comme "lieu" du faire. Il se matérialise par ce que l'élève y fait concrètement : les "dessins", les "objets". Le cours d'arts plastiques est donc compris le plus souvent comme un espace où s'exercer, où s'entraîner. La qualité de l'entraînement repose sur le professeur et, particulièrement, à travers le choix qu'il fait de tel ou tel sujet de travail. Enseigner serait choisir les bons sujets (dans les différents sens des mots). De ce point de vue, seuls seraient déterminants, dans les deux cours que nous avons présentés, les sujets : « Le port et les gris colorés » ou « La surface la plus verte possible et vertissime ».

Pourtant, à lire l'énoncé de ces deux cours, on perçoit qu'autre chose est en jeu. Si l'élève peut s'entraîner dans les deux situations, ce n'est pas le même entraînement et pas pour les mêmes buts. Le cours lui-même, morceau d'espace-temps façonné par l'enseignant, fait structure. Il est à comprendre comme un tout, où chaque élément participe à l'ensemble et a du poids sur ce qui en résulte. Le cours comme structure est lisible dans le "dispositif de cours". Pour l'élève, il est le

moyen d'analyser la situation dans laquelle il est (*la notion de dispositif est suffisamment déterminante en arts plastiques pour avoir été définie au BOEN dans le cadre des épreuves de l'agrégation interne*). Le déplacement de dispositif, que l'on constate entre « Les gris colorés » et « Vertissime » correspond à l'insertion des arts plastiques dans une perspective plus globale de formation de l'élève. Il ne s'agit plus de savoir dessiner ou peindre, découper ou assembler, lire une image ou prendre une photo, mais bien d'acquérir des aptitudes ou des compétences directement mobilisables et mobilisées par le champ entier de l'art.

En ce sens, dans le déplacement de dispositif repérable entre les deux types de cours, l'apparente dissolution de l'encadrement formel ne relève pas d'une anarchie croissante, d'un n'importe quoi, mais d'un déplacement du centre de gravité de l'exercice. Le primat n'est plus un résultat pré formulé mais bien une pédagogie de et par la praxis, un retour au faire en tant que moment essentiel du penser/produire ou du penser/réaliser et non isolé de sa propre critique. La structure du cours est conçue au regard de ce qu'elle ouvre à l'autonomisation et à l'évaluation réflexive.

Dans le dispositif de cours, l'allègement de l'encadrement formel et l'abandon de la parole introductive, explicative et guidante de l'enseignant, ne peuvent donc pas être analysés comme de simples avatars des pédagogies non directives ou de la créativité (*objets de débat au début des années 70 et dont l'enseignement des arts plastiques s'est nourri et en a tiré ce qui, justement, pouvait contribuer aux objectifs généraux de formation qu'il vise*). Il s'agit, au contraire, des leviers nécessaires pour dégager l'enseignement des arts plastiques des sédiments laissés par l'histoire d'une autre discipline.

Pédagogie centrée sur "l'élève comme sujet", visées de formation et conception des situations d'enseignement se placent en cohérence les unes par rapport aux autres pour introduire, dans le cadre scolaire, la pratique, à comprendre en arts plastiques « selon une perspective nouvelle, exprimée lors de la création des arts plastiques à l'université, qui est l'articulation pratique/théorie » (*G. Pélissier, « Aperçu de l'évolution depuis 1972 », in Épreuve professionnelle, les arts plastiques. Tentative d'approche d'une discipline. 1992, CNED*). Ainsi dans un enseignement où le "faire" a toujours été central, le déplacement opéré le qualifie différemment et lui redonne la dimension critique qui le fonde dans les activités humaines.

Le choix des mots : « la pratique » comme marqueur des arts plastiques

Si le terme est ancien, le concept tel qu'il est utilisé dans l'enseignement des arts plastiques est apparu en 1969. Il ne peut pas être dissocié du contexte artistique (par exemple le mouvement Supports-Surfaces avec la revue Peinture, cahiers théoriques) ni des ateliers-séminaires mis en place à l'université et qui instaurent un autre mode de rapport à la formation artistique. Atelier et séminaire, les deux mots associés indiquent déjà la direction vers où s'engager. Atelier, lieu du travail, lieu de la production matérielle, et séminaire, groupe de travail pour l'étude active de questions. "La pratique" est le terme choisi pour arracher les arts plastiques à la clôture exclusive du "faire pour faire" et pour revendiquer un faire dialectisant et critique.

Le terme de pratique écarte donc dès le départ l'acception courante "faire quelque chose", pour privilégier une compréhension différente, "faire et analyser le réel que l'on produit". Dans les débats d'où est sorti l'enseignement des arts plastiques, il n'est question que de pratique-critique, de pratique-théorie et pas du tout de pratique comme savoir faire, ou maîtrise technique, pas plus que pratique au sens "d'avoir une activité artistique", ou bien encore de faire quelque chose régulièrement, de s'y adonner : « C'est précisément par un débat autour du statut de la pratique, débat dit "des théoriciens et des plasticiens", que s'est effectué le démarrage du nouvel enseignement universitaire arts plastiques en 1969. L'enjeu étant d'inventer un enseignement artistique articulant étroitement pratique et théorie dans une dynamique d'action réflexive. La

pratique étant le lieu d'émergence, d'invention des démarches, et condition d'un travail critique relançant l'activité. » (G. Pélissier, « Enseignement, activité, pratique et pratiques » in *Actes du colloque national du CNEFASES, 17 au 19 juin 1992, Les cahiers de Beaumont n° 61-62, novembre-décembre 1993*)

Dans l'enseignement des arts plastiques, dire pratique-théorie ou dire pratique-critique, veut dire qu'en pratiquant on met en critique ce que l'on fait et ce que l'on sait. Il y a mouvement. La pratique implique un mouvement de relance permanent : non seulement un va et vient constant entre action et réflexion - l'une ne suivant ni ne précédant systématiquement l'autre - non seulement une analyse critique sur ce qui a été produit, mais un processus de transformation. En pratiquant, l'élève transforme des matériaux et produit quelque chose qu'il ne connaît pas encore, et qui le transforme à son tour globalement, ne serait-ce que par l'approche critique qu'il en fera. Il s'agit véritablement d'une dialectique.

Ainsi, dire "la pratique" revient à situer le faire de l'élève comme accès possible à la compréhension - qu'il peut construire dans le cadre scolaire - de ce qu'est son activité en tant qu'être humain et être social. Dans la mesure où faire est alors lié à la question du sens, c'est donner à apprendre que, par la pratique, le sujet rompt avec une logique de juxtaposition non-interrogée des activités. Par là, il se dégage de l'engrenage d'une accumulation infinie que lui fait miroiter le catalogue de toutes "les" activités existantes ou à venir.

De plus, dans cet enseignement, la pratique renvoie à l'agir de l'élève dans son rapport avec le champ artistique. La présence d'un champ référentiel où les artistes à l'œuvre interrogent le réel, eux-mêmes en pratiquant, dans un mouvement toujours renouvelé, affermit le projet éducatif en le centrant sur l'enseignement. La dimension critique ne se jouera donc pas dans la classe d'arts plastiques sur l'extériorisation du regard qu'on demanderait à l'élève de porter sur lui-même comme sujet produisant, mais sur la question du statut et donc du sens de ce qui arrive, de ce qui est produit et se produit, au regard de l'artistique. Ainsi comprise et mise au centre du projet de formation, la pratique oblige à des va et vient entre le sujet-élève et le groupe-classe, et entre les productions des élèves et les productions des artistes. En ce sens, l'importance accordée à la pratique dans les nouveaux programmes des lycées (1994) et collèges (1996, 1997) n'est pas une simple déclaration d'intention mais correspond au projet éducatif qui sous-tend cet enseignement et le traduit. "A tous les niveaux de l'école, l'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique dans une relation à la création artistique (œuvres et démarches, connaissances et références)" (*Enseignements artistiques, arts plastiques. Programmes de 6e, M.E.N., D.L.C., Paris, 1996, CNDP*).

Peut-on décréter la pratique ?

Si la pratique est inscrite à la fois dans l'histoire de l'enseignement des arts plastiques et dans les textes référentiels, (textes officiels, rapports de jurys, rapports de recherches, textes de cadrage), suffit-il de la décréter pour qu'elle soit ? Définir ce que l'on entend par pratique, développer les arguments propres à faire comprendre les choix fondamentaux auxquels correspond ce qui a été défini, ne garantit nullement que la pratique dans l'enseignement des arts plastiques sera bien cette pratique dont on parle. On ne peut pas dire aux élèves « Vous dessiniez, j'en suis fort aise et bien pratiquez maintenant ». Tous les enseignants d'arts plastiques le diraient-ils, qu'en comprendraient les élèves ?

La place centrale accordée à la pratique dans l'enseignement des arts plastiques au collège comme au lycée tout au long des vingt-huit dernières années dépend non seulement des textes diffusés auxquels ont accès les enseignants, mais aussi de la compréhension qu'ils en ont et de la mise en œuvre qu'ils peuvent faire. S'il y a toujours présence du "faire", peut-on observer les (ou

des) conditions de sa transformation en pratique ? En revenant à l'interrogation des deux séquences, on peut comprendre que le déplacement du simple faire à la pratique ne relève pas de l'injonction à l'intérieur de la classe mais qu'il relève du projet global de l'enseignant et de son goût à rentrer dans l'analyse des données concrètes de chaque situation. « La pratique est un acte global qui comprend le faire, au sens matériel, concret et corporel, et le regard porté sur ce qui est en train de se faire et sur ce qui est fait, dans un travail d'ajustement et de remise en question permanente » (G. Pélissier, « *En arts plastiques,* » in *Mesure/démesure, Catalogue de l'exposition présentée dans le cadre du colloque Corps et pratique artistique dans l'enseignement des arts plastiques. Université de Cergy-Pontoise, 2-4 avril 1997*).

Les situations d'enseignement ne sont pas éthérées. L'élève qu'on sollicite, pour lequel des situations d'enseignement sont réfléchies et construites, est un élève réel, une personne ; les situations dans lesquelles il s'engage, même lorsqu'elles font appel à la fiction, sont des situations réelles avec du temps, de l'espace, de la matière et du sens. L'interrogation de ces données matérielles - temps, espace, corps - dans les rapports qu'elles instaurent avec le sens, incite à agir sur elles pour favoriser ce passage à la pratique.

L'excellence du dispositif du cours sur « Les gris colorés » n'échappe à personne. Le professeur a construit, minutieusement, une situation séduisante. En effet, pour ces jeunes collégiens rouennais, le port est un choix pertinent et renvoie à un paysage connu ; le format évoque la carte postale et chacun pourra prendre du plaisir à créer sa propre carte postale ; les suggestions du professeur constituent comme les pierres qui affleurent pour traverser une passe difficile ; ses conseils sont autant de garde fous ; les élèves, tranquilles et rassurés, s'acheminent sans crainte vers le résultat qu'au demeurant ils connaissent. Ils ont, à la fin, une image bien faite, qui plaira à tous autour d'eux. Ils se soumettent entièrement et avec beaucoup de satisfaction au guidage du maître. Ce qui leur est demandé en échange, c'est de retenir qu'il s'agit de « gris colorés », et comment on fait - au sens de fabriquer - un gris coloré. L'exercice ne manquera pas de leur faire retenir puisqu'il leur faut en trouver huit par les mêmes moyens c'est-à-dire par répétition de la même procédure. Malgré tout, à la fin de l'année quand on leur demandera ce qu'ils ont appris, ils répondront comme un seul homme « on a fait un port ». Ce type de cours est aux yeux de beaucoup parfaitement réussi et il l'est en effet, ou le fut en son temps dans la mesure où il correspondait aux visées éducatives de l'enseignement artistique.

S'engager dans sa propre action

Par rapport à ce qui vient d'être dit, l'excellence du second dispositif n'est pas apparente et elle ne frappe personne. En effet, les élèves ne savent absolument pas ce qu'ils ont à faire, et qui plus est le professeur ne demande rien de bien précis : « faire une surface verte » tout le monde sait et peut le faire. Non seulement le professeur ne dit pas précisément ce qu'il veut, mais en plus il ne donne pas de conseils, et, plus encore, il ne répond pas aux questions sur ce qu'il "faut" faire. Les élèves sont donc obligés de s'accrocher à une toute petite chose pour se mettre au travail : le superlatif. Ils le comprennent tous. Vertissime est suffisamment "anormal" pour déclencher une petite vigilance. Mais est-ce suffisant ? Par précaution pour des élèves de cet âge, le professeur avait associé à cet intitulé une demande « Faire la surface la plus verte possible ». Cela aussi est accessible à tous les élèves. Cela sonne comme un jeu, comme une course, comme un "challenge". La motivation, que l'on trouvait dans la représentation d'un paysage familier dans l'étude du cours précédent, ici est autre. Le familier glisse du thématique à la pratique : le jeu, la course entre pairs à laquelle ouvre ce superlatif.

Vertissime, la surface la plus verte possible, l'élève de cinquième connaît ce qu'est le vert, il connaît le mot de surface et sait à peu près ce que c'est - même si sa connaissance est plutôt mathématisée -, « le plus vert », cela aussi lui est connu. Ce qui est inconnu ce sont les trois à mettre en œuvre, à montrer, à donner à comprendre par un dispositif plastique où les mots

explicatifs seront absents. Entre ce qui est connu et le non-connu, l'inconnu qu'on ne peut pas anticiper, prévoir, programmer, la situation est bien une situation où réfléchir. D'autant plus que l'élève sait que cet inconnu s'inscrit dans un champ qui est celui des arts plastiques. Il lui faut explorer ce champ. La situation l'y invite.

Prise de risque et posture de créativité

Pour tout bagage dans l'aventure : la certitude que quelque chose est possible et la présence de données matérielles. Alors que dans la séquence sur les gris colorés, on savait et on connaissait, parce qu'on l'avait vu, ce qu'on allait faire et on se laissait guider pour le faire, ici on doit se lancer, prendre le risque de faire quelque chose pour voir si cela correspond à ce qu'on en comprend d'une part et à ce qu'on a envie de produire, de réaliser d'autre part, réaliser est à comprendre au sens de « faire exister au titre de réalité » (*Le nouveau petit Robert, éd. 1993*). Le temps est court et il faut agir. L'élève fait comme il peut, avec ses moyens, selon son idée, avec la petite étincelle qu'a déclenchée la demande. Il regarde ce qui se passe autour de lui, il cherche dans le matériel disponible ce qu'appelle son idée ; s'il ne trouve pas, il cherche l'approchant, ou révisé son idée. S'il n'a pas d'idée - mais c'est bien rare - les matières, les matériaux présents dans la salle (et mis de manière calculée à la disposition des élèves par le professeur en fonction de chaque dispositif) ne jouent pas exactement le rôle du souffleur en cas de trou de mémoire, mais sollicitent l'intuition, réveillent une idée un peu vague.

Chaque élève invente ce qu'est, pour lui, la surface la plus verte possible et pour l'une ce sera la plus grosse pomme qu'elle peut représenter quand pour l'autre ce sera un carré bien vert dont on coupe juste un coin qu'on présente pour « faire voir que c'est le même vert mais un à l'air plus vert ». Encore faut-il que cela puisse être matériellement fait et qu'à chaque initiative, le professeur ne soit pas mis dans la position de proposer des succédanés ou des solutions de rechange qui seraient autant de découragements par rapport aux initiatives des élèves.

Espace et temps

L'élève n'explore rien de la question, si rien ne l'engage physiquement à explorer. Si la salle est vide de matériaux, sans la moindre sollicitation matérielle, ou si tout est sous clé, une proposition de ce type serait bien ingrate et induirait des réponses "papier-crayon". Et l'exploration serait brève : l'élève retournera vite à ses habitudes de narration dessinée. Les salles d'arts plastiques qui ressemblent à des salles d'opération ne favorisent pas l'engagement des élèves. Pour se lancer, les élèves s'appuient sur des éléments concrets, présents dans leur champ perceptif et auxquels ils ont librement accès. Librement ne signifie pas de manière désorganisée. Le rôle de cet environnement de matériaux et d'instruments est déterminant au collège à un moment où les élèves ont une certaine maîtrise et le goût de découvrir et de fabriquer. De même, pour s'engager dans leur action, les élèves ont besoin d'une disposition de classe qui ne les met pas en rangs, qui leur permet de se déplacer pour chercher ce dont ils ont besoin. Ils n'en travaillent pas moins. L'organisation de l'espace n'est pas un simple arrangement mais doit correspondre pour l'élève à l'aménagement d'un espace où agir est possible.

Enfin, pour effectivement penser son action, c'est-à-dire ne pas être l'exécutant d'une action dont il n'est pas le penseur, chaque élève a besoin de son propre rapport au temps. La situation que nous analysons est brève, quarante minutes pour agir. Cette brièveté apparente incite à l'action. Le professeur a donné ces quarante minutes. Il les a vraiment données, il n'a pas fait semblant. Pendant ces quarante minutes-là, chacun "vaque". Le travail des élèves est considéré à l'école du point de vue d'un certain nombre de ses caractéristiques extérieures. Un élève qui n'agit pas est rarement laissé en paix. Or, durant le temps accordé à la production de la surface la plus verte

possible, la rapidité d'action et la constance de l'action ne sont pas les mêmes pour tous les élèves. L'agir et le réfléchir sont ceux de l'élève et non pas ceux que décide l'enseignant. Le temps vraiment donné laisse à chacun sa manière de l'habiter. La question du travail/non-travail ouvre à celle de la pratique (*cette question a été introduite et étudiée dans l'expérimentation « Enseignement des arts plastiques en situation d'autonomie », 1981-1986*).

Ici, c'est l'élève qui œuvre et articule action et réflexion dans « un agir productif » (*Glossaire des programmes de second cycle, BOEN n° 11 du 1er septembre 1994*). Que la mise en forme du résultat présenté lui ait demandé 8 minutes ou 30, qu'il ait fait des projets, des brouillons, ou qu'il ait travaillé directement et d'une seule traite, lui-même en tire les conclusions et engrange pour la fois suivante ou pour une autre fois.

Inventer son action

Engagés dans leur travail, les élèves n'ont pas spontanément conscience de tout ce qui s'y passe. Ils trouvent ce qui correspond au plus près à ce qu'ils veulent faire. Ils cherchent à ajuster soit leur idée aux matériaux et aux instruments qui leur plaisent, soit les matériaux à leur idée. Dans un cas comme dans l'autre, tout en agissant, ils sont amenés à choisir ce qui leur paraît le plus opportun, là, exactement où ils en sont. Tout en faisant, l'élève négocie avec lui-même, avec ses compétences autant qu'avec les matériaux. Il est concentré sur ce qui survient, sur ce qui se produit : non seulement ce qu'il fait lui-même, mais ce qui arrive aussi autour de lui. Cependant, tout cela existe en même temps, et agissant, l'élève le vit avec une certaine dose d'aveuglement, sinon, il n'agirait pas, il n'inventerait pas.

Toute la classe a compris la donne de départ : une surface, le plus vert, la surface la plus verte. Mais le résultat est inconnu. Il est impossible de se conformer à un modèle, on peut donc chercher par soi-même. Dès lors que le but peut être différemment atteint, chacun construit à sa manière, avec les moyens disponibles. Tout se joue « ici et maintenant ». Si aucune démarche n'est donnée en exemple, et si le choix de la démarche est libre, il n'est pas possible de ne pas en avoir. Dans cette séquence, l'absence de temps pour une préméditation permet d'avoir une démarche mais pas d'appliquer une méthode. Ainsi, les élèves vont de l'avant et ils n'ont aucune crainte de se tromper, de rater ou de faire des erreurs. Dans la mesure où la notion même de "bonne réponse" et celle de "résultat à atteindre" sont inactives, il ne peut y avoir de résultat fautif ou invalide. L'invitation faite à l'élève d'explorer le champ qu'on lui ouvre, d'inventer sa propre démarche, donne, du même coup, le droit de se perdre ou de s'égarer. Dans cette logique du droit à l'erreur pour l'élève, l'enseignant est dispensé de toutes les procédures de recentrage et de guidage en cours de travail.

Entre les deux séquences que nous analysons, la première propose aux élèves un itinéraire balisé, repéré, qui dans sa définition même interdit tout comportement imprévu, toute démarche individuelle et toute exploration, mais détermine un très fort guidage. L'élève suit, s'intéresse, il ignore qu'il est un exécutant. Le professeur fait travailler avec une méthode - qui est perçue comme une "recette" à appliquer - et vise les résultats. La ressemblance entre tous les résultats est la marque de la réussite, le cours s'arrête à ce constat et il ne reste qu'à classer les travaux en fonction de critères complètement extérieurs à la question : le bien-fait, le fini, le juste.

Dans la deuxième séquence, l'enseignant construit la séance à partir d'une sorte de déclencheur relevant du juste calcul qu'il fait pour créer une situation suffisamment ouverte (Si la situation est trop fermée, il n'y a pas d'exploration possible). Le résultat est imprévisible, inconnu, cependant, l'enseignant n'est jamais totalement pris de court par les productions et chaque élève a une ou des idées. Cependant la confrontation des résultats eux-mêmes surprend toujours.. Le décentrement de l'attention usuellement focalisée sur le résultat permet d'investir ce qui mène au résultat, c'est-à-dire la démarche. L'élève invente une démarche, celle-là, aujourd'hui, différente de celle de

chacun des autres. Il en est l'acteur. Le professeur fait porter son attention sur ces démarches et sur les résultats. La différence de l'ensemble des démarches produit la divergence de l'ensemble des résultats. La situation débouche sur la nécessité de se situer par rapport à "ça", et de le situer par rapport au champ disciplinaire, d'en parler. C'est le moment de la verbalisation.

La verbalisation : travail oral et retour au groupe-classe

Les productions sont affichées. Ce qui se voit alors est la diversité des compréhensions, la diversité des actions, la diversité des moyens et des productions, bref l'image même de la divergence (Vertissime) (*La notion de divergence dans l'enseignement des arts plastiques est empruntée aux travaux sur la créativité de Beaudot*). Si ce qui est donné à voir est la variation dans le même (Les gris colorés), les élèves ne sont pas dupes et ils n'ont rien, ou presque, à en dire, il n'y aura pas de verbalisation mais un oral formaliste ou ritualisé. « Le questionnement est au bout dans le regard porté sur les choses ; il est là suscité par l'étonnement, la sidération, devant son propre travail vécu comme une aventure par l'élève » (*G. Pélissier Art-Collège, in Catalogue de l'exposition en la chapelle Saint-Louis de la Salpêtrière, Paris, juin 1987*)

Les arts plastiques sont la seule discipline à l'école à permettre ce mode de travail et d'évaluation. Chacun voit en même temps ce que tous ont fait. Il s'agit d'une confrontation directe, à l'ensemble. « Cela signifie que l'on va pouvoir utiliser les ressources de la spatialité comme méthode : vision d'ensemble, caractéristiques essentielles qui se dégagent, particularités, confrontation de travaux, aller-retour, arrêt sur un travail, arrêt sur un détail... Cet objet immobile, qu'est l'affichage collectif des travaux, se prête particulièrement à l'analyse. Cette mise en commun par l'affichage donne à chaque élève le sentiment d'avoir sa place et d'autant que l'analyse comparative nécessite de s'appuyer sur la diversité des travaux » (*G. Pélissier « Le rôle des disciplines d'enseignement dans l'aide aux élèves en seconde générale et technologique et en seconde professionnelle. Arts plastiques » in L'aide aux élèves en seconde générale et technologique et en seconde professionnelle. Paris, M.E.N., 1993, pp. 21-24*). Ce temps d'analyse décentre les élèves de la préoccupation - habituelle dans le cadre scolaire - du « combien ça vaut? Quelle note ? » et leur permet de sortir des attitudes vis à vis de l'art « les artistes font n'importe quoi » ou « ils font ce qui leur passe par la tête ».

La verbalisation consiste pour les élèves à parler des travaux dans le cadre des arts plastiques, à dire comment ils perçoivent ce qu'ils ont fait, comment ils en perçoivent les enjeux, ce qu'ils y voient. Le recentrement par rapport au champ artistique les amène à parler des productions qui sont là devant eux de manière précise. Les élèves ne sont pas spontanément dans la plasticité pas plus qu'ils n'ont de façon native la capacité de comprendre les enjeux artistiques d'une production. Le travail de verbalisation les y amène progressivement. Pour le professeur il y a là un travail de finesse. Il "conduit" la verbalisation, cela revient à dire qu'il cueille au fur et à mesure ce qui apparaît, en un système de relances et de reprises. Il fait préciser, chercher le mot juste, aller plus loin dans l'idée sans se mettre à la place de l'élève. Son travail est de permettre le passage aux connaissances, de faciliter les prises de conscience par l'élève. Dans l'échange entre élèves « Il y en a qui représentent des choses, c'est pas vraiment des surfaces » « C'est bien une surface puisque c'est sur le papier et que même tout a une surface. Comme une forêt c'est grand et dans une forêt il y a tous les verts, mon travail est la surface la plus verte », il se dit beaucoup et le professeur ne cherche pas à rentrer dans le débat de qui a raison ou tort pas plus qu'il ne va tout reprendre ; par un moyen ou par un autre (retour au groupe, relance sur un point précis, appui sur un autre travail par exemple) il permet de passer à la matérialité d'une surface, à la question de la quantité (le nombre de nuances et de tons de vert par rapport à la taille de la surface), à la question de l'étendue ou encore à celle de présenter/représenter. Chemin faisant, à partir des questions qui se posent, le professeur fait se rencontrer cette production-là, locale, interne à la classe, avec le champ de référence. On va confronter, chercher des relations entre "fait par des

élèves" et "fait par des artistes". On va essayer d'établir des connexions avec le champ de référence pour montrer que ce "n'importe quoi" n'est peut-être pas n'importe quoi.

La verbalisation a pour objet d'arracher démarche et production à leur état de non-conscience, à leur statut spontané de "n'importe quoi" et de tenter de leur donner un statut de connaissance, leur donner du sens. Elle n'est pas un " en plus" pédagogique : elle est constitutive de la pratique dans l'enseignement des arts plastiques. Elle est le moment indispensable sans lequel "faire" reste non-interrogé et bien qu'ayant permis de produire quelque chose, ne comble pas le déficit de sens. La verbalisation surprend les élèves au départ, puis ils s'intéressent vite à ce moment qui leur est donné et qui permet le retour sur ce qui s'est passé, cet effort pour retrouver en soi ce que l'on a fait, pour le mettre en mots et, en le disant, en prendre conscience, avec ce reversement des démarches individuelles au pot commun pour mieux connaître, mieux comprendre ce qui relève de l'artistique, pour mieux entendre autrui.

La pratique n'attend pas le nombre des années

Choisir une classe de cinquième était, ici, tout à fait délibéré. En effet, dans ce que l'on entend usuellement sur la pratique, les élèves de collèges seraient trop petits, trop jeunes, insuffisamment matures pour avoir la moindre idée de ce qu'est la pratique. Peut-être. Pourtant, c'est sans doute dès le début du collège, au niveau des classes de sixième et de cinquième que la pratique est transformatrice et émancipatrice. Elle ouvre peu à peu à l'autonomie qui est, dans le projet éducatif de l'enseignement des arts plastiques précisément travaillée avec les élèves de la quatrième à la troisième. Il suffit de lire les premiers textes officiels sur les ateliers de pratique et les rapports des expérimentation pour comprendre le rapport entre pratique et enseignement en situation d'autonomie.

Comment enseigner les arts plastiques sans prendre en compte du dedans ce qui les fonde - l'artistique-, ce qui en est le champ référentiel, -les œuvres et les démarches-, ce qui les renouvelle en permanence - les artistes- ? Sans faire éprouver et comprendre ces comportements de disponibilité, de curiosité, d'accueil, de questionnement, de ténacité qui nourrissent le travail artistique ? La pratique ne se joue pas, comme on l'entend ici et là, dans la dimension des travaux (plus grands), dans le temps qu'on passe à faire quelque chose, ni dans les techniques choisies (les "vraies" techniques d'artistes), elle n'est pas non plus la marque particulière de l'un plutôt que de l'autre. Elle est pour les jeunes élèves une possibilité d'être au monde, au monde de l'art, d'être dans leur époque, de s'y situer et, nous espérons l'avoir montré, elle ne tombe pas du ciel.

Éléments bibliographiques

- [Bonafoux P. & Danétis D. sous la direction de - \(1997\) Critique et enseignement artistique : des discours aux pratique, \(Actes de l'université d'été Le discours critique dans le champ artistique, 27 au 31 octobre 1995, Sèvres\), Paris, L'Harmattan, collection Education et Formation \(Série Références\) 451p.](#)
- [Brondeau-Four M.J., Darmon B., Huard S., Massuet J.P. & Willaume J. \(1997\) Connaissances en arts plastiques. Bilan du premier cycle, Paris, I.N.R.P., Didactiques des disciplines, 228 p.](#)
- [Chanteux M. \(1987\) «Le statut de l'erreur en arts plastiques » in Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6e, Paris, I.N.R.P. pp 5-9, 45-51, 89-110.](#)
- [Chanteux M. \(1994\) « Arts plastiques » in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, sous la direction de P.Champy et C.Etévé, Paris, Nathan, p.80 sq.](#)
- [Chapuis J., sous la direction de - \(1997\), L'artistique, arts plastiques, art et enseignement. Actes du colloque de Saint-Denis, Mars 1994, Le Perreux sur Marne, CNDP, CRDP de](#)

l'Académie de Créteil. 190p.

- Colomb J., sous la direction de - (1990) Situations d'enseignements en arts plastiques en classe de 3e, pratiques et effets, Paris, I.N.R.P. Collection Rapports de recherches - 1990 n°5, 270 p.
- Pélissier G., sous la direction de - (1987) Arts plastiques au collège. Enseignement en situation d'autonomie. Paris, M.E.N. 1987 pour la première édition, et Lyon, CRDP, 1988.
- Pélissier G. (1992) « Enseignement, activité, pratique et pratiques » in Actes du colloque national du CNEFASES, 17 au 19 juin 1992, Les cahiers de Beaumont n° 61-62, novembre -décembre 1993, pp.5-7 