

DOSSIER

(En 3 parties et différentes fiches par partie)

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

Christian Vieaux
Juin 2022

PARTIE 2 — CONSIDÉRATIONS SUR LA SÉQUENCE D'ARTS PLASTIQUES (AU COLLÈGE).
RETOURS HISTORIQUES ET CRITIQUES SUR DIVERSES DIMENSIONS DIDACTIQUES DU MODÈLE PRÉGNANT

FICHE 8 :

REPÈRES POUR SITUER LES PRATIQUES DIDACTIQUES D'UNE DISCIPLINE D'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE, PLUS LARGEMENT EN ÉDUCATION ARTISTIQUE

PRÉSENTATION.....	2
RAPPELS.....	2
▪ Fig. 1. Une synthèse de la dynamique commune (situations et processus) des apprentissages observés en arts plastiques (Source C. VIEAUX, 2018).....	2
QUELQUES REPÈRES POUR SITUER UNE DISCIPLINE ET SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT .	3
• Les repères du temps pour une histoire de la discipline enseignée des arts plastiques.....	3
▪ Une histoire plus ou moins récente des régimes pédagogiques et didactiques : des prescriptions et des pratiques «instituanes»	3
▪ Trois grandes scissions des évolutions de l'éducation artistique.....	3
▪ Fig. 2. : Trois grandes scissions des évolutions des régimes pédagogiques et didactiques dans une histoire récente de la discipline (Source C. VIEAUX, 2021)	4
• Des repères d'une autre profondeur, A-HISTORIQUE.....	6
▪ Ceux d'une épistémé : DES PLAIDOYERS POUR LE SENS.....	6
→ Relier des domaines de savoirs et de pratiques, de création et de recherche	6
→ Une «philosophie» de l'éducation artistique moderne	7
▪ Ceux d'une attitude et d'une disposition : LA FIGURE DE L'ARTISTE EN CHERCHEUR ET UNE FORMATION SYSTÉMIQUE PAR LE PROJET	7
→ Chercheur, enquêteur en art et par l'art ?.....	7
→ Apprendre par le projet et du projet	8
• Les repères sur la singularité d'un enseignement artistique dans l'École	8
▪ Éduquer le sensible VS inculquer des procédés	8
SUR LE TERRAIN, UN ÉLARGISSEMENT RÉCENT DES APPROCHES ET UN APPROFONDISSEMENT DES CONCEPTIONS.....	9
• La didactique comme matière vivante.....	9

PRÉSENTATION

Cette huitième fiche présente, pour situer des dispositions « modernes » de l'éducation et des enseignements artistiques – dont les arts plastiques –, des grandes scissions de l'évolution de leurs visées, modalités et « régimes » pédagogiques et didactiques.

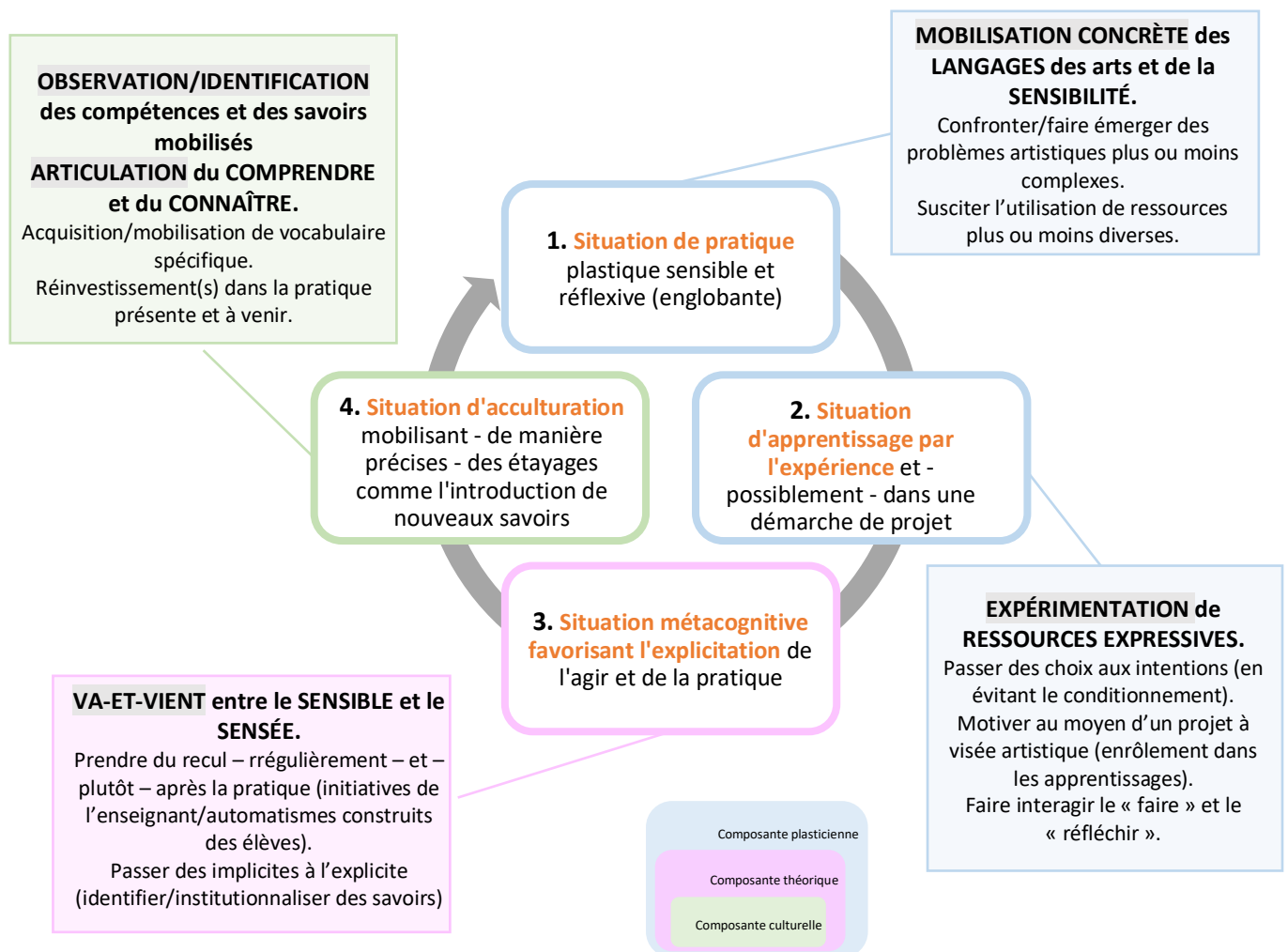
Il s'agit donc d'une fiche plutôt de nature historiographique dont le « récit » est complété par quelques ancrages épistémologiques.

RAPPELS

À de rares exceptions – par exemple le maintien de la forme dite « traditionnelle » strictement impositive –, la dynamique des apprentissages en arts plastiques s'inscrit dans un mouvement où l'on repère quelques constantes. Celles-ci sont schématisées *infra* et reliées aux trois grandes composantes de la discipline.

« Nous avons proposé, lors de diverses interventions, une synthèse de ce mouvement dans ses enjeux didactiques, mouvement qui se repère dans la plupart des modèles observés et qui, dans une certaine mesure, est assez représentatif des scissions/éléments communs qui disposent une large part du travail didactique.¹ »

- Fig. 1. Une synthèse de la dynamique commune (situations et processus) des apprentissages observés en arts plastiques (Source C. VIEAUX, 2018)



¹ Voir partie 1 de ce dossier.

QUELQUES REPÈRES POUR SITUER UNE DISCIPLINE ET SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

• Les repères du temps pour une histoire de la discipline enseignée des arts plastiques

- Une histoire plus ou moins récente des régimes pédagogiques et didactiques : des prescriptions et des pratiques « institutantes »

Le schéma *infra* (Fig. 2.) ne fait pas débiter cette histoire à partir de celle d'un enseignement scolaire du dessin (donc avant même les Lois FERRY), puis du dessin et arts plastiques. Le récit opéré de la sorte commence dans une période où la discipline arts plastiques est instituée, dans les années 70. Il tente de mettre en perspectives trois grandes scissions repérables jusqu'aux années 2000. Aucune n'est par ailleurs l'expression monolithique de la discipline. Chaque période a vu cohabiter plusieurs formes, même si depuis le milieu des années 1990 un schéma domine (le modèle prégnant dit « linéaire » évoqué par ce dossier).

Les deux premières scissions sont fondées principalement sur des prescriptions institutionnelles intradisciplinaires et, largement, des convergences de conceptions des acteurs. La troisième (période actuelle) esquisse l'émergence assez récente sur le terrain d'un déplacement de conceptions portées pour une part par des prescriptions extradisciplinaires (SCCC, cycles de la scolarité).

- Trois grandes scissions des évolutions de l'éducation artistique

Au-delà de la discipline arts plastiques, on discerne également ces trois grandes scissions dans les orientations éducatives et pédagogiques plus générales de l'éducation artistique :

⇒ Celle de l'**émergence pédagogique** (souvent militante), puis de l'**institutionnalisation** (portée par l'encadrement pédagogique, puis des programmes), d'une **éducation de la créativité par l'enseignement de l'art** (centration sur l'activité) :

- Bien que minorés dans l'École, les enseignements artistiques sont alors encore les seuls à, formellement, porter l'ambition générale d'une éducation artistique qui elle-même se « modernise » dans ses concepts, ses visées, ses pédagogies ;

- La **créativité** et la **sensibilité personnelles** sont des compétences/vertus à cultiver par des leviers artistiques.

⇒ Celle de l' d'un modèle d'**enseignement de l'idée d'art par l'expérience d'un processus créatif** (centration sur la pratique – *praxis*) :

- Le dessein global de l'éducation artistique amorce une subdivision entre les enseignements artistiques – qui se consolident théoriquement dans l'ordre formel de l'éducation – et l'action culturelle qui diversifie les domaines des arts et de la culture dans l'École – aux intersections des éducations formelles et informelles – ;

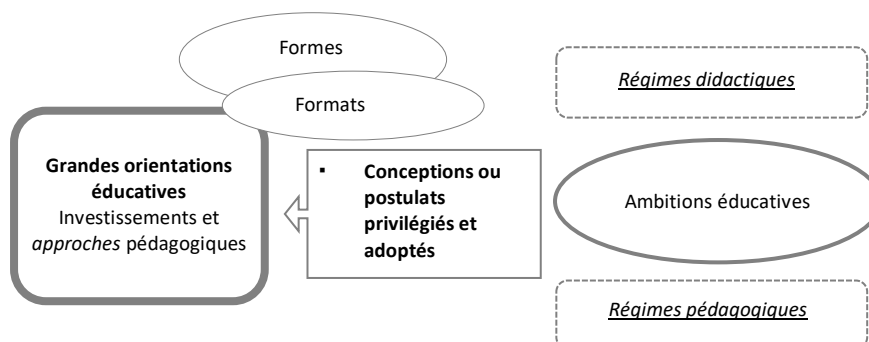
- L'enjeu de sensibilisation à la dimension artistique et la notion de pratique authentique (singulière) sont centraux, bien qu'en tension avec les formes de l'action culturelle, l'éducation à l'art est cardinale.

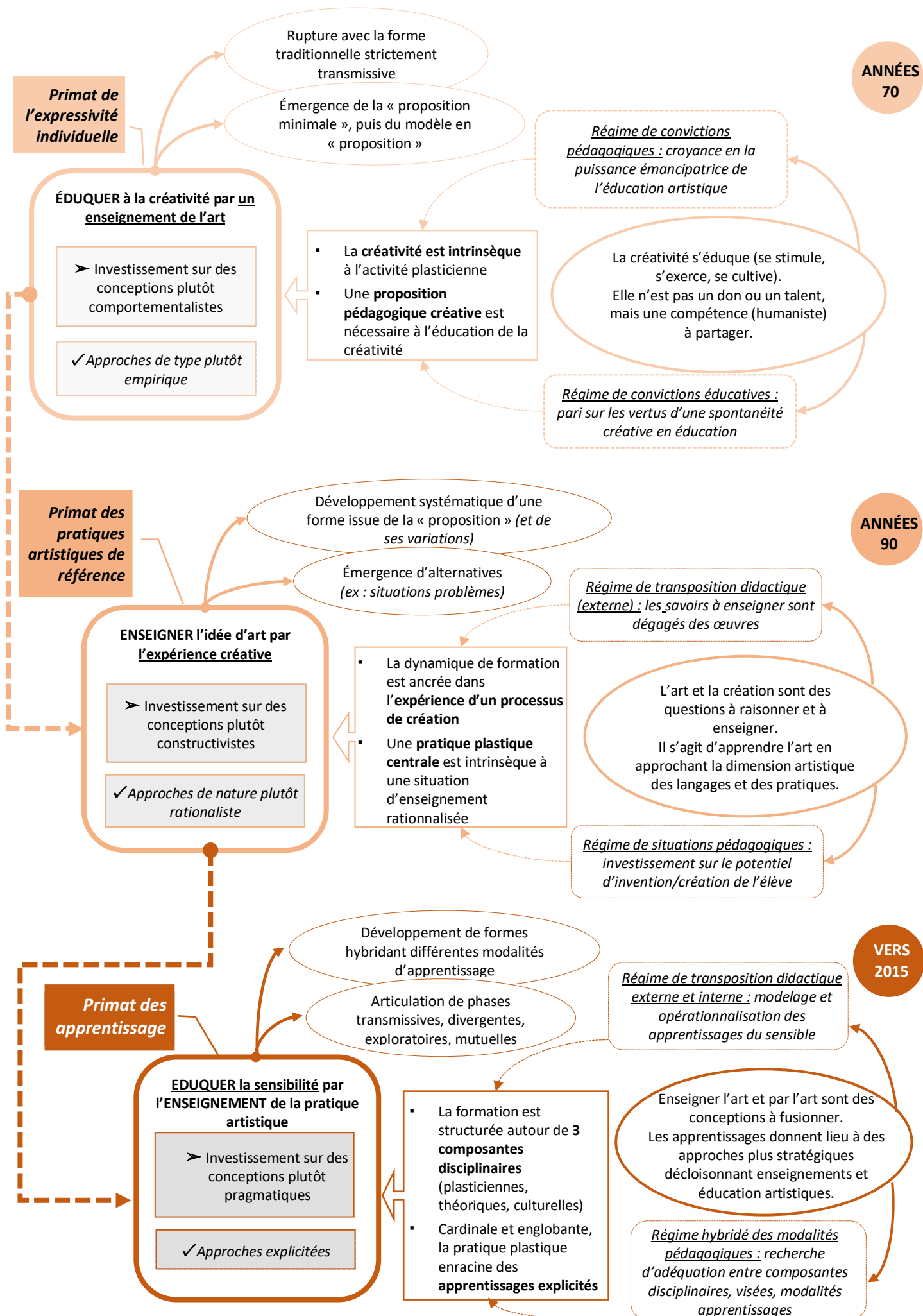
⇒ Celle d'une **hybridation de modalités** d'apprentissages au service d'une **éducation de la sensibilité par l'enseignement d'une pratique artistique** (centration sur les apprentissages) :

- Le concept d'éducation artistique a poursuivi ses mutations, étant englobé par la notion d'éducation artistique et culturelle (EAC) principalement opérée au-delà de l'ordre formel des enseignements artistiques, reposant toutefois sur un référentiel structuré quasiment comme dans une discipline scolaire (3 piliers énoncés dans l'ordre suivant : **connaissances, rencontres, pratiques**) ;

- Les enjeux socio-comportementaux de l'éducation artistique apparaissent davantage promus, le partenariat principalement incarné par la présence de l'artiste/de l'œuvre – **rencontres** – n'est plus le seul paradigme, opérant un rééquilibrage avec des dimensions dites « plus scolaires » – **connaissances** – et des activités concrètes – **pratiques** –, une complémentarité (fusion ?) de l'éducation à l'art et par l'art semble recherchée.
- *Fig. 2. : Trois grandes scansion des évolutions des régimes pédagogiques et didactiques dans une histoire récente de la discipline (Source C. VIEAUX, 2021)*

Légendes du schéma :





- **Des repères d'une autre profondeur, A-HISTORIQUE**
 - *Ceux d'une épistémé² : DES PLAIDOYERS POUR LE SENS*

→ **Relier des domaines de savoirs et de pratiques, de création et de recherche**

Dans le monde scolaire comme dans celui de l'enseignement supérieur, l'art, la pratique artistique, la création ne s'enseignent probablement pas tout à fait comme faits de sciences (communément dites exactes ou dures) ou des composantes de grammaire dans une langue (ce que seraient ses dimensions normatives).

Les objectifs n'y sont guère situés dans la « reproductibilité » d'un fait comme d'un résultat validant une recherche. Les arts ne sont pas une langue, bien que nourris de langages qui sont autant riches de signes et symboles en propres que de significations et de symbolisations en leurs combinaisons diverses.

En suivant – un moment – la pensée de Gilles DELEUZE, on pourrait dépasser un classement ou une hiérarchisation *a priori* entre arts et sciences ou langue, entre pratiques et recherches, entre savoirs et usages, en s'accordant à **repérer ce que forge, créé ou fabrique chacun de ces domaines** :

- Des **FONCTIONS**
- Du **SENSIBLE**
- Des **CONCEPTS**

« Ce qui m'intéresse, ce sont les rapports entre les arts, les sciences et la philosophie. Il n'y a aucun privilège d'une de ces disciplines l'une sur l'autre. Chacune d'entre elles est créatrice. Le véritable objet de la science, c'est de créer des fonctions, le véritable objet de l'art, c'est de créer des agrégats sensibles et l'objet de la philosophie, créer des concepts ».³

Et l'auteur de poursuivre :

« Comment est-il possible, que sur des lignes complètement différentes, avec des rythmes et des mouvements de production complètement différents, comment est-il possible qu'un concept, un agrégat et une fonction se rencontrent ? »

⇒ Les arts plastiques, comme enseignement dans l'École et comme champ de pratiques artistiques, sont un regroupement de domaines ([agrégat au sens d'une agrégation⁴ ?] d'anciennes « disciplines » artistiques longtemps considérées séparément, souvent hiérarchisées entre elles) : dessin, peinture, sculpture, photographie, etc.

Ces domaines mobilisent des langages communs et partagent des concepts ou des catégories de notions du savoir, produisent plus ou moins différemment du sens, répondent parfois spécifiquement sinon à des fonctions du moins à des usages, etc.

² Ensemble des connaissances permettant les diverses formes de sciences à une époque donnée. Chez Michel Foucault, ensemble de rapports entre des sciences, des figures épistémologiques, des positivités et des pratiques discursives. Chez Husserl, activité scientifique. (Husserl oppose l'épistémè à la doxa, qui désigne, chez lui, les autres activités humaines.).

³ Gilles DELEUZE, *Pourparlers (1972-1990)*, éditions de Minuit, 2003.

⁴ Action d'agréger, de réunir des éléments distincts pour former un tout homogène ; son résultat.

Les rencontrer ou travailler à les relier dans leurs possibles singularités, interactions, hybridations, c'est de les considérer positivement comme des « faits » de langages, d'expressions, de pratiques, etc., qu'il est possible d'approcher, de relier et d'étudier.

⇒ Dans les récents programmes d'arts plastiques du lycée, on parle ainsi de « fait artistique⁵ » afin d'ancrer l'enseignement à la fois dans une approche globale (de la création) et dans son épistémè :

« Il (l'enseignement des arts plastiques) permet d'appréhender le fait artistique dans sa globalité : œuvres, démarches et pratiques, contextes et conditions de création, présentation et réception. »

→ Une « philosophie » de l'éducation artistique moderne

Il est difficile de ne pas songer, sinon à deux possibles sources de l'éducation artistique « moderne », du moins à une convergence avec deux systèmes de pensée, plus ou moins explicite ou consciente dans les enseignements artistiques « modernes », en écho avec bien des enjeux d'une éducation artistique elle-même « moderne » : ceux de John DEWEY et de Nelson GOODMAN.

John DEWEY : interaction et cognition

« (...) les productions artistiques entrent, comme tout ce qui existe dans notre environnement culturel et naturel, dans des réseaux d'interactions qui mobilisent nos ressources cognitives autant qu'affectives et émotionnelles. »⁶

Nelson GOODMAN : situation et exercice de compétences

« Dans l'éducation artistique comme dans l'éducation scientifique, il ne s'agit pas de mettre l'accent sur la "créativité" ou la production de génies, mais sur le développement des compétences impliquées dans la compréhension et dans la découverte ; le but est de procurer la motivation et les conditions pour l'exercice de ces compétences »⁷.

- Ceux d'une attitude et d'une disposition : **LA FIGURE DE L'ARTISTE EN CHERCHEUR ET UNE FORMATION SYSTÉMIQUE PAR LE PROJET**

→ Chercheur, enquêteur en art et par l'art ?

Dans le champ spécifique et hétérogène de l'art/des arts, disposer d'une approche « scientifique » **sur la création**, ce serait – en partie – mobiliser des outils et des concepts pluridisciplinaires pour approcher et situer historiquement, techniquement, esthétiquement, anthropologiquement des racines et des redéfinitions, des renouvellements et des ruptures, des continuums, etc. (cf. *supra* DELEUZE, DEWEY).

Adopter une certaine position scientifique **dans la création**, ce serait – également en partie – être disponible à une réévaluation ou une re-conception critique à l'œuvre dans l'œuvre elle-même :

⁵ Notamment, un ensemble de facteurs, de données, de contextes, de situations, de pratiques, de moyens concourant à la possibilité et l'effectivité de la création artistique.

⁶ DEWEY, John, *L'art comme expérience*, première édition 1915, trad. Française coordonnée par Jean-Pierre COMETTI, Paris, Gallimard, 2010. Voir également, DEWEY, John, *Logique (la théorie de l'enquête)*, première édition 1938, réédition Paris, PUF, 2006.

⁷ Nelson GOODMAN, *L'art en théorie et en action*, 1984, éditions Folio essais, 1996, Traduction et postface par Jean-Pierre COMETTI et Roger PUOIVET.

- **Interne** – en soi – : comment et pourquoi créer ? Pour qui ? Selon quelles nécessités ? Selon quelles contingences ? Etc. ;
- **Externe** – sous le regard des pairs, des citoyens – : en quoi une création est-elle plus ou moins pertinente ? Est-elle liée à des enjeux dans et hors l’art ? Comment est-elle plus ou moins contextualisée ? En quoi est-elle située ? Etc.

Si les artistes ne sont pas des chercheurs au sens strictement admis d’une « science scientifique », ils ont tendance à affirmer leurs pratiques au sens d’une « recherche artistique », d’une « enquête » du sens et du sensible.

L’expression « recherche personnelle » pourrait ainsi tout autant couvrir un développement de la sensibilité ou un épanouissement esthétique de soi qu’un engagement individuel dans une esthétique mise en débat et/ou qu’une affirmation d’un sens intrinsèque de l’art ou de sa capacité à exprimer une conviction/position politique dans la société dont il se donnerait la charge.

→ *Apprendre par le projet et du projet*

Sur un autre plan, les élèves et les étudiants sont situés dans des dynamiques de formation où l’on a progressivement consenti ou opté :

- D’une part, pour l’engagement sensible et singulier du sujet (reconnaissance de la personnalité sensible de celui qui apprend) ;
- Et, d’autre part, pour un processus dont on apprend et dont on tire des enseignements (expériences et connaissances se relient).

Cette expérience et ce projet sont bien souvent inscrits ou envisagés – à dessein (sic) – dans une dynamique de recherche/d’enquête : investigation d’une question, exploration d’un langage, développement d’une pensée et/ou problème, d’une écriture, d’un point de vue, d’une esthétique, etc.

Dans cette conception, les élèves ou les étudiants sont « en situation » de « chercheurs ». Il s’agirait de conduire – individuellement ou collectivement, dans l’atelier ou dans l’espace public –, une « enquête » au sens de l’exploration d’un « problème », d’une intuition, d’une intention (essentiellement par le sensible) où interagissent nombre de données, où s’articulent les formes du sensible et du sensé. De même, il serait question de la sorte d’enseigner « des langages et potentialités de l’art » où action et théorie dialoguent, se complètent, interagissent.

• **Les repères sur la singularité d’un enseignement artistique dans l’École**

- *Éduquer le sensible VS inculquer des procédés*

Nous recommandons la lecture d’une version actualisée d’un ouvrage de référence pour nombre de professeurs d’arts plastiques, celui de Bernard-André GAILLOT : *Éléments d’une didactique critique 2*, version augmentée en 2021⁸ de la publication de 2012⁹.

En exergue, un court passage de l’introduction de cet ouvrage qui nous invite au travail. À un subtil travail d’une didactique des enseignements artistiques : attentive – toujours – à l’opérationnalité de ce qui s’apprend dans une conception « moderne » d’un enseignement des arts plastiques¹⁰, soucieuse – de fait –

⁸ On y accédera en suivant ce lien vers le blog de l’auteur : <http://blog.inspe-bretagne.fr/arts-plastiques-m1m2/wp-content/uploads/GAILLOT-elements-dune-didactique-critique-Arts-Pla-version-2-2021.pdf>

⁹ Bernard-André GAILLOT, *Éléments d’une didactique critique*, PUF, 2012.

¹⁰ Au-delà, dans une conception moderne de l’éducation artistique.

du passage du sensible au sensé, instruite – régulièrement – de modalités actualisées de la construction de liens entre expériences et savoirs, consciente des risques d’une normativité mal située.

« Par vocation, la didactique décrit des mécanismes et montre ainsi qu’on peut atteindre le même résultat par des cheminements diversifiés, aussi n’est-elle pas si incongrue dans notre impossible quête de la raison de l’art, associée à la multiplicité et à la non-reconductibilité des démarches créatives dont on a soutenu que l’expérience pratique agissait comme levier de la compréhension esthétique. Ainsi en est-il de sa dimension plastique. La didactique doit aussi faire cas de la singularité des expériences, elle ne construit pas des réseaux d’inculcation, mais elle a comme devoir de mettre en doute ce qui dans l’activité communicationnelle pétrifierait le nommé. Il en serait alors de la didactique comme de l’art, d’une affaire de jeu aux parties sans cesse recommencées. Ainsi en serait-il de sa dimension artistique. »

Pas facile certes, mais stimulant dans une École en recherche d’elle-même, en exigence de bien-être de tous ceux qui la vivent et la font, de compétences de notre temps à y accueillir.

SUR LE TERRAIN, UN ÉLARGISSEMENT RÉCENT DES APPROCHES ET UN APPROFONDISSEMENT DES CONCEPTIONS

- **La didactique comme matière vivante**

La didactique des arts plastiques n’est pas figée, irréductiblement. Pour autant, elle est probablement diversement appréhendée, traitée et enseignée. Il nous semble qu’elle doit et peut se « relancer ».

Précisément, nous avons constaté, depuis la réforme de la scolarité obligatoire de 2015, que cette relance semblait s’amorcer. Il ne s’agit pas ici de lier ce constat au contexte spécifique d’une politique éducative dans une mandature particulière¹¹, mais à ce dont l’organisation par cycle et l’exigence curriculaire du Conseil supérieur des programmes ont induit un sérieux engagement pédagogique des professeurs pour tenter de s’en emparer.

Il a pu en résulter de nouveaux agencements des séquences d’arts plastiques et, ce faisant, une réflexion relative à d’autres objets pour la didactique.

¹¹ Séquence politique dans laquelle s’est promulguée, en 2013, la Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d’orientation et de programmation pour la refondation de l’école de la République. Il ne s’agit pas ici d’opposer des choix de politique éducative fondés sur des programmes de cycles VS annualisés. Ils ne relèvent pas d’une discipline isolée et peuvent correspondre plus ou moins à l’épistémè d’un enseignement. Il est question de souligner qu’une circonstance donnée de la politique éducative peut dans une certaine conjoncture lui permettre de franchir certains paliers.