

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 3 — EXPOSÉ DES MOTIFS, MATÉRIAUX, DÉFINITIONS, RESSOURCES

FICHE 10 :

POURQUOI CE DOSSIER ? EN QUOI ET COMMENT DES SCHÉMATISATIONS ? DU LEXIQUE

PRÉSENTATION	2
DES SOURCES PRATIQUES, ÉCRITES ET DES MODÉLISATIONS DISPONIBLES.....	2
Une première source (professionnelle personnelle) : le suivi institutionnel d'une discipline.....	2
→ Regard institutionnel, expertise et sensibilité : l'itinérance d'un inspecteur.....	2
→ Ceci n'est pas de la « science ».....	3
D'autres sources : les écrits divers des professionnels	3
→ Ceux issus de la recherche en didactique des arts	3
→ Ceux issus de la pratique didactique des pairs et pour les pairs	3
Le mode (MONDE) des schÉmas.....	4
Cartographie didactique de l'enseignement réel ou « cartes du tendre » du pays idéal de la pédagogie des arts plastiques ?.....	4
Codage et/ou cryptographie en forme de palimpsestes d'une focalisation dominante ?.....	4
Un schÉma des schÉmas ?	5
→ Fig. Une synthèse de la dynamique commune (situations et processus) des apprentissages observés en arts plastiques (Source C. VIEAUX, 2018).....	5
Quelques commentaires	6
→ Une généralité expansive	6
→ Un facteur commun.....	6
→ Un paradoxe intrinsèque.....	7
LA SCHÉMATISATION COMME documentation de la conception de l'enseignement	7
Sur un plan général, un processus de théorisation des formes de la pratique d'enseignement.....	7
Sur le plan des « figures », un travail d'explicitation des visées, des modalités, des effets escomptés....	7
AU-DELÀ et/OU EN AMONT (DU MONDE) DES SCHÉMAS, QUELQUES ÉLÉMENTS DE LEXIQUE.....	7
Un cadre scolaire pour une didactique et une pédagogie	7
→ SÉQUENCE	8

→ FORME ou FORMAT (pédagogique).....	8
Des éléments d'un « système didactique ».....	8
→ MODÈLES ou MODÉLISATIONS.....	8
→ SITUATION D'APPRENTISSAGE.....	8
→ DISPOSITIF ou DISPOSITION.....	8
→ MODES ou MODALITÉS d'enseignement.....	8
→ SIMULTANÉ (enseignement).....	8
→ MUTUEL (enseignement).....	9
→ INSTITUTIONNALISATION.....	9
Une représentation de la pensée et de l'action.....	9
→ SCHÉMA.....	9

PRÉSENTATION

Cette fiche motive (sommairement, car des compléments sont disposés dans les autres productions de ce dossier) la nécessité de réinterroger le modèle prégnant dit « linéaire » de la séquence d'arts plastiques, principalement dans les cycles du collège.

Elle situe d'où nous¹ raisonnons et écrivons, sur la base de quelles ressources publiques nous nous reposons, dans quelle perspective nous travaillons. Des données relatives aux sources et à la méthode d'élaboration de ce dossier y sont donc signalées.

Quelques éléments du lexique spécifique présents, de manière récurrente dans l'ensemble des fiches du dossier, sont également définis.

DES SOURCES PRATIQUES, ÉCRITES ET DES MODÉLISATIONS DISPONIBLES

Une première source (professionnelle personnelle) : le suivi institutionnel d'une discipline

→ *Regard institutionnel, expertise et sensibilité : l'itinérance d'un inspecteur*

Professeurs, formateurs, inspecteurs et/ou chercheurs, nous ne réfléchissons ni n'écrivons de nulle part. Nos activités professionnelles, leurs lieux et fonctions nous apportent de la matière et procurent, selon leur usage, une légitimité.

Pour notre part, si elles peuvent tenter d'être (au meilleur sens du terme) cliniciennes, elles sont aussi empreintes de sensibilité. Elles sont nourries et déplacées, par exemple, par ce qui nous touche et nous meut, travaillées par ce qu'induit ou veille à l'empathie, interpellées par ce qui doit garantir la part irréductible de l'éthique d'un regard bienveillant sur ceux dont on observe ou étudie le travail.

¹ L'auteur.

Pour notre modeste part, à partir d'environ 2000 observations de séances d'enseignement, du pilotage régulier de concours de recrutement², de diverses missions³ sur les terrains de l'éducation, nous avons pu parfois constater et rédiger pourquoi et comment nous est-il apparu – contextuellement et conjoncturellement – nombre de professeurs d'arts plastiques pouvaient tenir (quoi qu'il en soit ou leur en coûte) à leur compréhension du modèle prégnant de la séquence d'arts plastiques, dit « linéaire » : incitation → effectuation → verbalisation <-> évaluation <-> champ référentiel.

→ ***Ceci n'est pas de la « science »***

Ce dossier et l'exercice professionnel qui l'ancre ne résultent pas d'une pratique scientifique, au sens strict du terme, mais – en partie – d'une mise en perspective de données et de gestes professionnels que nous avons constatés ou collectés, décrits et analysés, estimés et appréciés, situés et restitués. Cet ensemble d'opérations ayant pour but de comprendre et de synthétiser dans notre « magistère » des situations réelles.

Pour la plupart, ces gestes et ces données, nous les avons en outre pratiqués et partagés, commentés et remodelés, déviés et dépassés, toujours avec motivation. Mais, nous les avons aussi évalués dans leur mise en œuvre, avec une recherche de juste distance, souvent à petites touches, nécessairement pas-à-pas. Donc, ce faisant, progressivement nous avons convenu de partager, de réfléchir des résultats de cette évaluation, non des personnes, mais des dynamiques ou des systèmes qui animent et structurent leur activité.

Ainsi, à divers titres et niveaux, ces gestes et ces données sont une des composantes de notre propre « ADN » professionnel.

D'autres sources : les écrits divers des professionnels

→ ***Ceux issus de la recherche en didactique des arts***

Les productions issues de la recherche spécifiquement en didactique des arts plastiques ne sont pas si abondantes que nous pourrions tous le souhaiter, mais il en existe⁴. Par ailleurs, sur les plans de la conception et de la conduite des apprentissages, plusieurs champs des enseignements et de l'éducation artistiques produisent de la recherche⁵.

Ces réflexions développées, bien que n'étant pas toujours en mesure de correspondre aux spécificités du champ artistique et de la discipline des arts plastiques, ne manquent pas d'éclairer divers principes généraux de l'enseignement des arts à l'École⁶. Ces éclairages sont très utiles. Ils décloisonnent ce que nous nommons « LA » didactique des arts plastiques et, en cela, l'oxygène.

→ ***Ceux issus de la pratique didactique des pairs et pour les pairs***

Au-delà des écrits théoriques de recherche sur la didactique, d'autres ressources permettent d'approcher « la pratique » et « le travail » didactique explicite ou en partie implicite des professeurs d'arts plastiques.

² Capes et agrégation.

³ Notamment, un état des lieux des enseignements artistiques au collège en 2019.

⁴ Nous invitons notamment à prendre connaissance des travaux de recherche mis en œuvre par Laurence ESPINASSY, abordant les dispositions pédagogiques comme les dimensions didactiques sous le prisme de l'ergonomie des pratiques professionnelles et des apprentissages. Approche utile à bien des décentremments.

⁵ Par exemple, les recherches et les publications sous l'égide de Jean-Charles CHABANNE au sein du réseau de chercheurs AlféA (*Arts, langages, formation, éducation, apprentissages*) : <https://alfea.hypotheses.org>

⁶ Par « l'École », nous entendons ici globalement les cycles de la scolarité obligatoire et du lycée.

Écrivant, à titre professionnel personnel, mais travaillant dans une institution, nous considérerons, dans les fiches produites pour ce dossier, des ressources écrites réalisées sous un « *imprimatur* » des services publics de l'éducation et de la recherche :

<ul style="list-style-type: none"> – Littérature (explicitement) institutionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Publique : à la disposition de tous, des rapports des inspections générales, les rapports des jurys de concours de recrutement des personnels enseignants ; ⇒ Non publique : à notre disposition, des observations et les évaluations des corps d'inspection territoriaux.
<ul style="list-style-type: none"> – Littérature et production « multimodale » (vidéo, diapositives, etc.) professionnelles « institutantes » dans l'École 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ressources et productions issues de la formation continuée des enseignants, actualités en ligne des sites pédagogiques nationaux et académiques ; ⇒ Expressions et partages issus du travail collaboratif des professeurs en ligne sur des réseaux professionnels non institutionnels, sur des réseaux sociaux, etc.
<ul style="list-style-type: none"> – Littérature publique « réflexive » et/ou de recherche dans les institutions de la formation initiale supérieure et de l'enseignement supérieur 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Études, ressources, thèses, mémoires (notamment, rédigés au sein des INSPE), écrits théoriques.

LE MODE (MONDE) DES SCHÉMAS

Cartographie didactique de l'enseignement réel ou « cartes du tendre » du pays idéal de la pédagogie des arts plastiques ?

Dans certaines des productions évoquées *supra*, on pourra notamment rencontrer des formalisations schématisées du processus et/ou des temporalités de l'enseignement. Elles sont « dessinées » par des professeurs, des formateurs, des inspecteurs en réflexion.

Nous les pratiquons également (assez abondamment dans ce dossier).

S'il est possible ici ou là de les frapper (ces schémas, par extension leurs auteurs) d'utopisme, de les stigmatiser d'idéalisation, de les rabattre au rang des fictions professionnelles, de les taxer de manifestations d'un « pédagogisme » hors-sol, voire incompréhensible, les « cartographies » ainsi constituées sont fondamentalement le produit d'un travail de maturation et de formalisation de l'activité professionnelle et/ou de stratégies de l'enseignement.

Ces représentations sont donc majoritairement des supports du partage entre pairs. Elles sont le résultat d'un travail sérieux modélisant et/ou synthétisant la pensée. Elles sont de fait « codées » du langage des pairs ou, selon le cas, d'une tentative de vulgarisation.

Si ces schémas sont de qualités diverses, tous forment un ensemble précieux. C'est une « choralité ». Ce dossier s'appuie donc sur certains, historiques, qui permettent bel et bien de tracer les chemins essentiels des évolutions des concepts et des modalités d'une discipline d'enseignement.

Codage et/ou cryptographie en forme de palimpsestes d'une focalisation dominante ?

Nous avons pu constater, couche par couche, superposition après superposition, que ces diverses schématisations révèlent **une focale très répandue : celle sur la conduite par l'enseignant de son enseignement** (à destination de ses élèves) : il s'agit de l'ordonnement des scansion de la séquence d'arts plastiques. C'est une carte pour le professeur, pour la programmation de son activité.

Il en ressort, que les schématisations rencontrées sont (beaucoup) **plus rarement centrées sur la représentation des activités de l'apprentissage** des élèves en arts plastiques : il s'agit ici d'évoquer ce qu'il en est des opérations didactiquement conçues par l'enseignant au service de centrations sur les apprentissages à réaliser par des élèves. Dans ce cas ce sont davantage des cartes pour programmer explicitement l'activité des élèves.

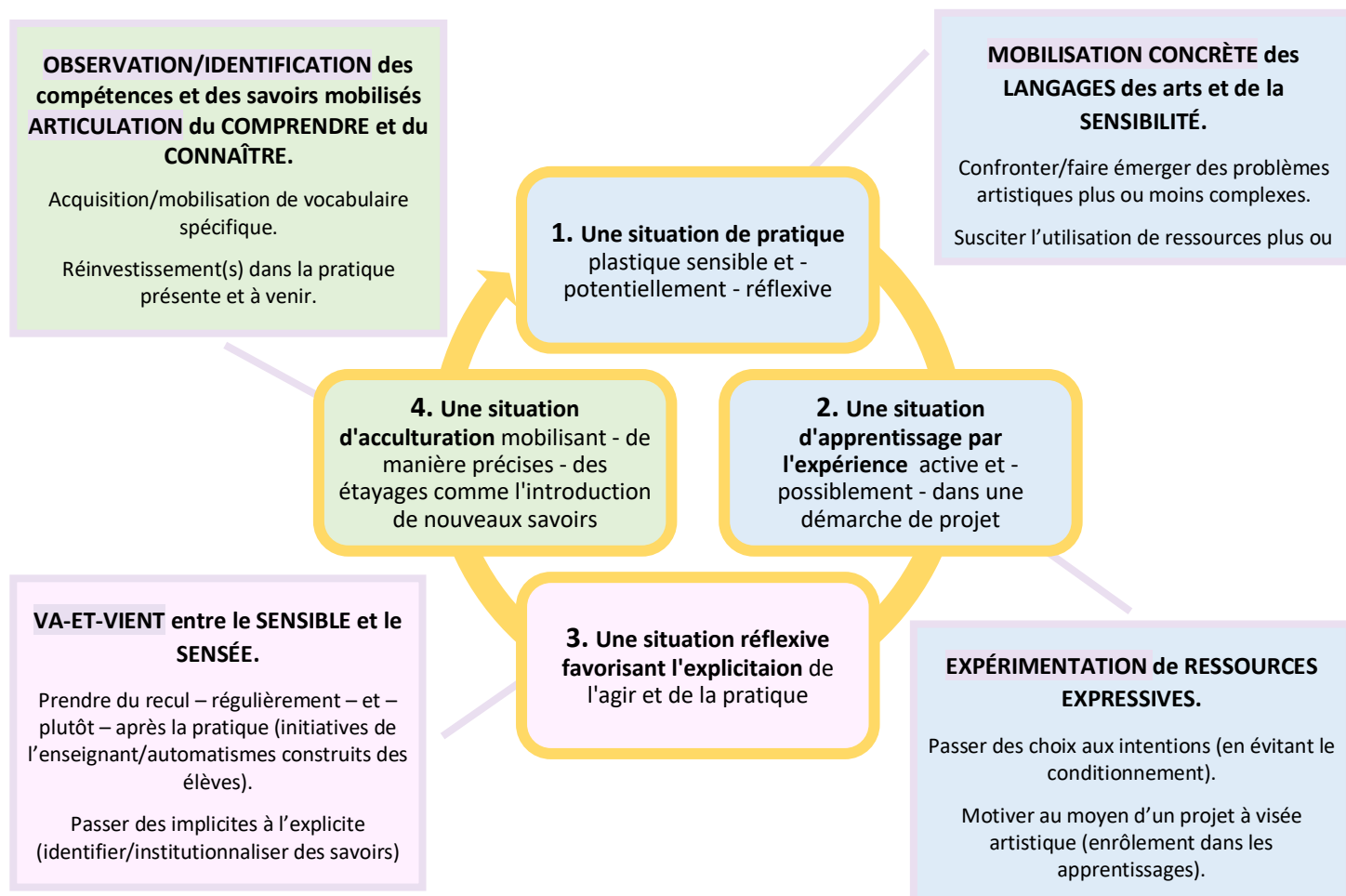
UN SCHÉMA DES SCHÉMAS ?

Les représentations schématiques existantes de l'enseignement des arts plastiques témoignent majoritairement de principes et de modalités procédant – globalement – d'une **dynamique allant des expériences aux connaissances** (donc du sensible au sensé sous l'angle des arts).

Lors de diverses interventions, nous avons pu proposer une synthèse de ce mouvement commun dans ses enjeux didactiques, tel que décliné selon plusieurs formalisations schématiques évoquées *supra*.

Si nous avons produit cette synthèse, c'est parce que nous en avons éprouvé le besoin : en partie pour y voir un peu plus clair, surtout pour tenter de repérer le commun des professeurs d'arts plastiques au-delà des styles pédagogiques particuliers.

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



Quelques commentaires

→ Une généralité expansive

Ce mouvement **des expériences aux connaissances et du sensible au sensé** est essentiel dans la structuration de la pédagogie observable des arts et, particulièrement, dans des processus d'une didactique pratiquée dans la discipline arts plastiques. S'il est cohérent à l'échelle de cet enseignement scolaire, il l'est tout autant sur un ensemble d'autres domaines et de dispositions. Il en constituerait même possiblement **un facteur commun**. Cette hypothèse gagnerait à être soumise à une recherche.

Ces autres domaines et dispositions sont, notamment, des composantes de l'éducation artistique comprenant une éducation artistique et culturelle et des enseignements artistiques, dont les formes et les visées sont définies dans le Code de l'éducation, partie législative, article L121-6 (nous surlignons certaines parties) :

« L'éducation artistique et culturelle contribue à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture. Elle favorise la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine et participe au développement de la créativité et des pratiques artistiques. L'éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques. Elle comprend également un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité dont les modalités sont fixées par les ministres chargés de l'éducation nationale et de la culture. Ce parcours est mis en œuvre localement ; des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent y être associés.

Les enseignements artistiques portent sur l'histoire de l'art et sur la théorie et la pratique des disciplines artistiques, en particulier de la musique instrumentale et vocale, des arts plastiques et visuels, de l'architecture, du théâtre, du cinéma, de l'expression audiovisuelle, des arts du cirque, des arts du spectacle, de la danse et des arts appliqués.

Les enseignements artistiques font partie intégrante de la formation scolaire primaire et secondaire. Ils font également l'objet d'enseignements spécialisés et d'un enseignement supérieur. »

→ Un facteur commun

Des expériences aux connaissances et du sensible au sensé : il s'agit globalement d'apprendre l'art (pratiques, histoire de l'art et théorie) et par l'art (connaissance d'un patrimoine culturel et créativité, aptitudes individuelles et égalité d'accès à la culture), en faisant « l'expérience » éclairée et étayée des processus d'une création de type artistique.

En l'occurrence **d'éprouver ET de travailler dans un agir et une pensée sensibles la question de la question de l'art** (c'est sans doute principalement pour cela que les programmes d'arts plastiques parlent de questionnements, non moins par une conceptualisation *a priori* de tout [c'est alors un mauvais procès], mais par la préoccupation éducatrice de maintenir comme un horizon ouvert ce qui s'enseigne au sens d'une possible « enquête » vivante [elle implique et elle est étayée]).

Ce mouvement est largement commun aux enseignements scolaires, aux formations diplômantes en arts visuels et arts plastiques de l'enseignement supérieur spécialisé⁷, dans les pratiques artistiques dites

⁷ À l'exception de certaines répondant davantage à des impératifs techniques attendus et exigés, directement reliés à une employabilité dans des secteurs d'exécution demandant ou ayant le besoin d'une « répliquabilité » de procédés et de procédures utiles ou nécessaires dans certains types d'industries (luxe, design industriel, communication, etc.).

« participatives », dans des écoles associatives locales d'arts plastiques, dans des modalités de transmissions par des artistes autour de leur création, etc.

→ **Un paradoxe intrinsèque**

Pourtant, et c'est en soi paradoxal, la plupart des schématisations disponibles produites par les acteurs mêmes de cette démarche n'expriment guère ce cœur qu'est précisément un apprentissage par l'expérience outillée (de et par la pratique sensible progressivement étayée).

Nous parlons bien ici d'une expérience du sensible, non pas seulement pour elle-même, mais – dans les objectifs et des devoirs de l'École, comme dans les enjeux plus vastes de la formation de la personne – située et réglée par son explicitation, puis ancrée et partageable par une institutionnalisation⁸ des savoirs et des savoir-faire (visés par l'enseignant et identifiés par les élèves).

LA SCHÉMATISATION COMME DOCUMENTATION DE LA CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT

Sur un plan général, un processus de théorisation des formes de la pratique d'enseignement

Textes théoriques, ressources en ligne et hors ligne, représentations « schématiques » sont instructifs en eux-mêmes (par exemple, comment ils tentent de « cartographier » l'enseignement) et par-devers eux (notamment, comment ils peuvent infuser dans la conception de l'enseignement entre des pairs). Ils se relient alors à un niveau de prescriptions consenties entre pairs.

Ils peuvent également nous éclairer sur la manière dont cherche à s'énoncer une discipline par le terrain (ses théories comme ses convictions), donc par ses praticiens, et dont elle témoigne plus ou moins explicitement des communs de ses acteurs (des moyens, des buts et des valeurs que semblent partager les enseignants).

De la sorte, ils diffusent des modèles⁹ liés à sa didactique ou — du moins — à ce que les professeurs envisagent de leur didactique disciplinaire.

Sur le plan des « figures », un travail d'explicitation des visées, des modalités, des effets escomptés

Il y a donc en présence des dimensions implicites et explicites, des appropriations individuelles et collectives plus ou moins efficaces, des ambitions de communication du métier ou de formation au métier, des stratégies de pilotage de la pédagogie, etc.

Il semble alors nécessaire d'envisager les textes et les représentations « schématiques » (des modélisations d'un « système » pédagogique et didactique) avec bienveillance pour les situer et les comprendre. Il faut aussi les regarder avec une exigence nécessaire pour surmonter des obstacles, dépasser des malentendus, faire progresser les conceptions sur ce qu'est « apprendre » et faire apprendre – aujourd'hui – en/et par les arts plastiques.

AU-DELÀ ET/OU EN AMONT (DU MONDE) DES SCHÉMAS, QUELQUES ÉLÉMENTS DE LEXIQUE

Un cadre scolaire pour une didactique et une pédagogie

Dans ce dossier, nous établissons bien évidemment une différence entre **séquence** et **séance**, selon la définition sommaire suivante :

⁸ Nous utiliserons cette notion dans plusieurs schémas de ce dossier.

⁹ Dans une discipline où, comme autre commun, les professeurs énoncent assez systématiquement ne pas vouloir modéliser ou proposer des modèles, ce qui en arrière-plan interroge une histoire lointaine de leur discipline comme le lieu de la reproduction des modèles ou du formatage des pratiques. Ce qui n'est pourtant pas le même sujet que celui de la modélisation/schématisation d'un système didactique.

→ **SÉQUENCE**

Un ensemble continu ou discontinu de **séances** articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement¹⁰.

Lorsque dans ce dossier nous évoquons les notions de :

→ **FORME ou FORMAT (pédagogique)**

Il s'agit d'espaces et de temps de l'enseignement, en l'occurrence l'espace le plus répandu qui est le cours usuel dans l'emploi du temps des élèves et du temps de la séquence d'enseignement.

Des éléments d'un « système didactique »

→ **MODÈLES ou MODÉLISATIONS**

Ces références sont des schémas théoriques ou théorisés, disciplinaires ou non : par exemple, le cours impositif, le modèle strictement transmissif, celui de conditionnement, en arts plastiques le cours dit « en proposition », etc.¹¹

→ **SITUATION D'APPRENTISSAGE**

Il est fait mention aux relations entre les activités disposées par l'enseignant dans leurs relations aux savoirs visés pour les élèves.

→ **DISPOSITIF ou DISPOSITION**

L'attention est portée sur les divers agencements opérationnels entre activités des élèves, sur les stratégies élaborées pour les apprentissages travaillés, moyens mis en œuvre à cette fin, etc.

→ **MODES ou MODALITÉS d'enseignement**

« Les manuels de pédagogie ont donné le nom de mode à la manière en laquelle le maître organise l'enseignement dans une école, selon qu'il s'occupe successivement de chacun des élèves en particulier (**mode individuel**), qu'il s'adresse à l'ensemble des élèves ou du moins à un groupe d'élèves recevant simultanément la même leçon (**mode simultané**), ou bien encore qu'il fait instruire les élèves les uns par les autres (mode mutuel).¹²»

→ **SIMULTANÉ (enseignement)**

« [...] l'enseignement simultané consiste, comme mode, à ordonner l'école de manière que tous les élèves ou du moins une partie notable des élèves puissent recevoir ensemble l'enseignement sur les diverses parties du programme ; comme méthode, à appliquer à chacune de ces matières la marche et les procédés que commande le mode adopté et qui en sont la conséquence.¹³» Eugène BROUARD

¹⁰ Terminologie de l'éducation, BOEN n° 35 - 17-09-1992.

¹¹ « La notion de modèle didactique est une création récente, issue de la didactique du français et encore en débat au sein de ce champ de recherches. Elle vise à proposer une formalisation qui permet d'analyser ce qui est enseigné (ou non), ce qui est enseignable (ou non) et les façons dont c'est enseigné. », in REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I., & LAHANIER-REUTER, D. (2013), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, éd. De Boeck.

¹² In introduction du *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, publié sous la direction de Ferdinand BUISSON, 1911, Librairie Hachette, réédition en ligne INRP, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>

¹³ *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, publié sous la direction de Ferdinand BUISSON, 1911, Librairie Hachette.

→ **MUTUEL (enseignement)**

« Le principe de ce qu'on a appelé l'enseignement mutuel consiste "dans la réciprocité de l'enseignement entre les écoliers, le plus capable servant de maître à celui qui l'est le moins" ; "Les maîtres ont fait appel de tout temps au concours de leurs élèves les plus âgés, soit pour surveiller, soit pour instruire les plus jeunes ; aussi, sans trop forcer les textes, a-t-on pu reconnaître jusque dans la plus haute antiquité des traces de l'enseignement mutuel. ¹⁴» Octave GREARD

→ **INSTITUTIONNALISATION**

« Il existe deux approches quelque peu différentes de cette notion. La première approche désigne par l'institutionnalisation les moments de l'étude singularisés par l'instauration dans la classe d'un rapport « officiel » à un savoir ou un savoir-faire : certains contenus de l'enseignement sont alors rendus publics, mis en forme et nettement soulignés en tant que savoirs importants, en conséquence de quoi ils doivent être appris par les élèves et peuvent devenir des objets d'évaluation. La seconde approche désigne par institutionnalisation les processus par lesquels l'enseignant amène les élèves eux-mêmes à reconnaître les apprentissages réalisés (ou estimés tels par l'enseignant). »¹⁵

Une représentation de la pensée et de l'action

→ **SCHÉMA**

« "Abstraction 'figurative', la formalisation schématique permet de penser l'action et de clarifier le mode d'intervention du praticien, 'c'est traduire ce qui fait caractère pour l'action tel que permet de l'explicitier la procéduralisation de cette action' [G. MALGLAIVE 1990¹⁶]. Le schéma d'une action ne résume pas l'action, il traduit une image mentale, il ne se confond pas non plus avec le schème logique qui désigne un mode de raisonnement. Il est la représentation figurative de la perception mentale que l'on peut se faire de l'action ou de l'agir professionnel. »¹⁷ Michel SONNTAG.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ In REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I., & LAHANIER-REUTER, D. (2013), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, éd. De Boeck.

¹⁶ G. MALGLAIVE, *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990.

¹⁷ M. SONNTAG, Représentation schématique des activités et pratique de la pédagogie réflexive. Son usage dans la formation professionnelle, in *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, 2003.