

Dossier : Trois grandes positions (traditions) en éducation et leurs liens/incidences avec la transmission de savoirs en matière d'éducation artistique

Fiches 5 et 6

Ces deux fiches s'intègrent dans un dossier composé de quatre autres.

- Fiche 1 : Présentation, préambule (trois signaux relevant des droits) et introduction : <https://lewebpedagogique.com/auxvi/?p=464&preview=true>
- Fiche 2 : Sur le modèle transmissif, celui dit de « l'empreinte », en éducation artistique : <https://lewebpedagogique.com/auxvi/?p=470&preview=true>
- Fiche 3 : Sur le modèle comportementaliste, celui dit de « conditionnement », en éducation artistique : <https://lewebpedagogique.com/auxvi/?p=473&preview=true>
- Fiche 4 : Sur les modèles constructivistes et socioconstructivistes, en éducation artistique : <https://lewebpedagogique.com/auxvi/?p=475&preview=true>

Il s'agit de proposer quelques liens possibles entre des évolutions repérées de la conception de l'éducation artistique et trois grandes positions (traditions) en pédagogie scolaire. Celles-ci constituent des points d'appui pour situer, penser, discuter sa propre action en matière d'éducation aux arts et par les arts. Elles invitent à cultiver l'ancrage dans des formes situées des enseignements et de l'éducation artistiques, également la nuance et le contrepoint dans la prise en compte de leurs possibles incidences, la plasticité professionnelle des enseignants/éducateurs/médiateurs. Elles engagent à une disponibilité critique aux transformations subies ou décidées.

Fiche 5 : Évolutions de modèles d'enseignement en arts plastiques dans la scolarité obligatoire (à grandes enjambées...)	2
Schéma 1 : Enseignement dit « traditionnel » en arts plastiques (ante-réforme Haby et programmes scolaires de 1996-98 [collège]) (Source : G. PELISSIER, vers 1975)	2
Schéma 2 : Enseignement dit « en proposition » en arts plastiques	3
NB	3
Le modèle initial du cours en proposition n'est pas demeuré « pur »	3
Un risque d'automatisme pour la pensée pédagogique et didactique ?	4
Assurément des incidences sur les situations d'apprentissage et les opérations didactiques	4
Paradoxes de la volonté ou du besoin de faire coïncider deux modèles en « héritage »	7
Schéma 3 : Enseignement « amalgamé » des modèles transmissifs — cours dit traditionnel — et comportementalistes — cours dit en proposition — (Source : C. VIEAUX, 2008)	7
Être efficace dans un enseignement régulier et de masse	7
Des problèmes et des malentendus	8
Fiche 6 : installation d'une position « hybridée » en arts plastiques (source C. VIEAUX, 2018)	9
Schéma 4 : installation d'une position « hybridée » en arts plastiques autour des formes simultanées (amalgamées en arts plastiques) et mutuelles (source C. VIEAUX, 2018)	9
NB	11

Fiche 5 : Évolutions de modèles d'enseignement en arts plastiques dans la scolarité obligatoire (à grandes enjambées...)

Centrés sur la discipline scolaire des arts plastiques, les deux schémas infra ont une portée plus large (autres enseignements artistiques, modalités de l'éducation artistique). Ils permettent de prendre la mesure de l'écart entre la conduite d'un enseignement dit traditionnel /transmissif (ici donc en arts plastiques) et une démarche pédagogique fondée sur une proposition ouverte à objectif précis (acquisition et maîtrise de notions et de pratiques) dite « en proposition » (amalgame et/ou hybridation entre béhaviorisme et socioconstructivisme).

Schéma 1 : Enseignement dit « traditionnel » en arts plastiques (ante-réforme Haby et programmes scolaires de 1996-98 [collège]) (Source : G. PELISSIER, vers 1975)

⇒ Simultané et synchrone dans la linéarité du processus

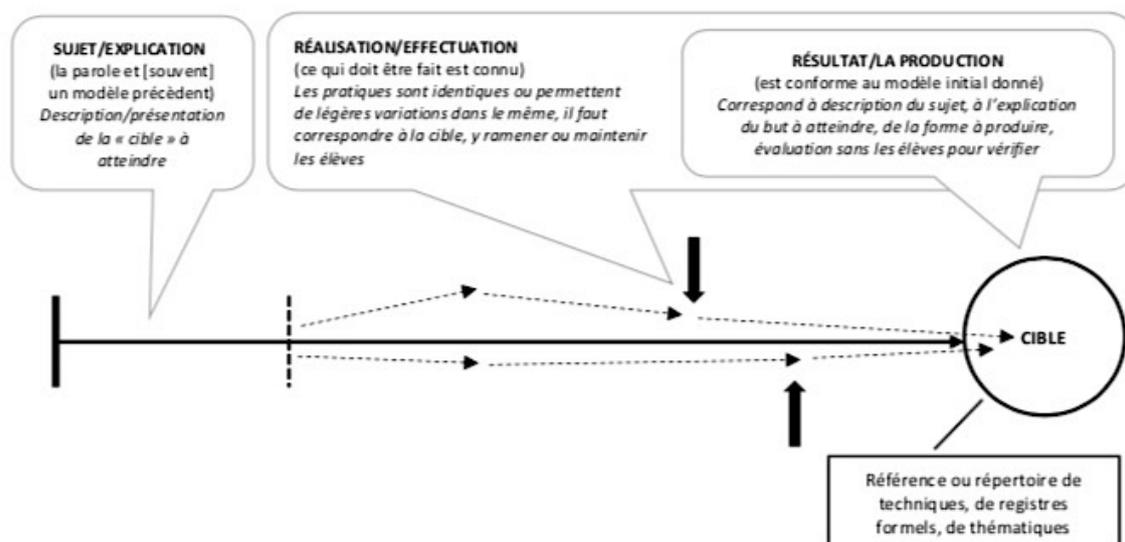
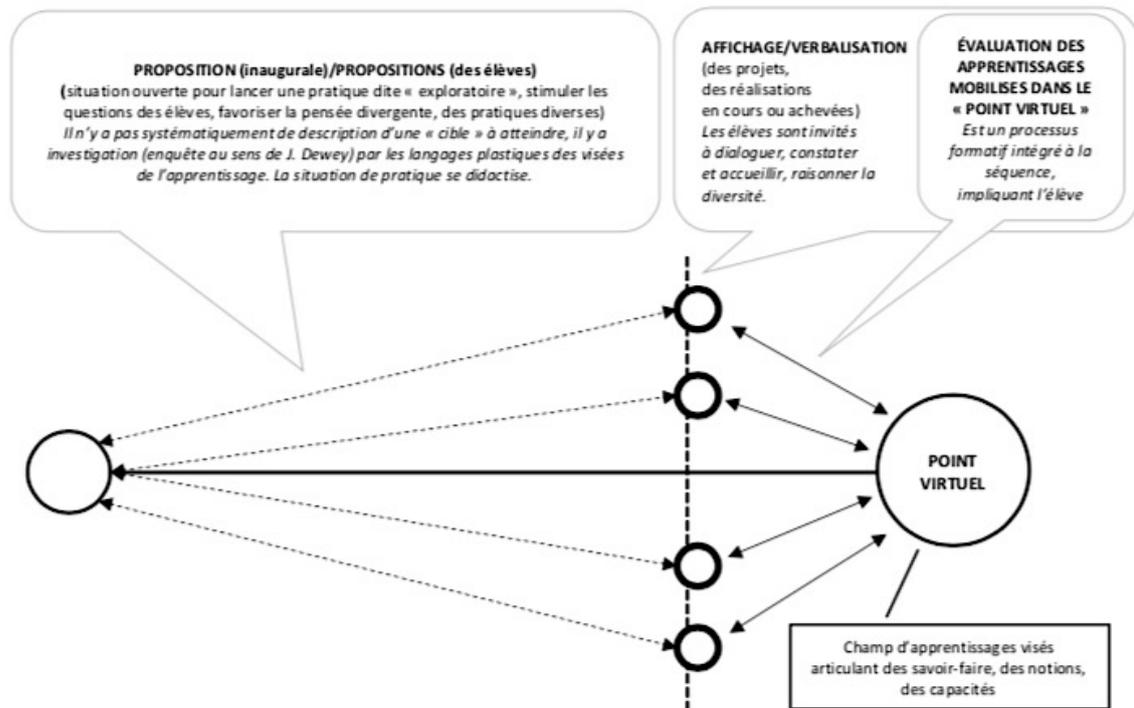


Schéma 2 : Enseignement dit « en proposition » en arts plastiques (Source : G. PELISSIER, vers 1975)

⇒ Simultané et synchrone dans chaque phase spécifique du processus



NB :

Le modèle initial du cours dit en proposition n'est pas demeuré « pur »

Le modèle dit « en proposition » a fixé — en son temps — une « position » pédagogique nouvelle pour les apprentissages en arts plastiques, entraînant un important changement de paradigme éducatif dans la classe : de la reproduction systématique et commune de normes à l'éducation collective de la sensibilité et de l'expression personnelles (pour faire un résumé sommaire).

Si la majorité des professeurs d'arts plastiques se reconnaissent dans ces changements et les valeurs qui les sous-tendent, l'enseignement en proposition (au sens initial/sa « pureté » originale ?) est massivement remanié par les pratiques de terrain. Depuis de nombreuses années, les variations qui en résultent sont elles-mêmes plus récemment hybridées avec d'autres conceptions (par exemple : la classe inversée, l'enseignement explicite, l'actualisation de l'enseignement mutuel [voir la fiche 6, *infra*]).

Ces adaptations s'opèrent schématiquement selon les contextes locaux et les contingences de l'enseignement (amalgames ou métissages de modalités) ou dans le cadre d'expérimentations impulsées (remodelages, par exemple « ArtLab » dans l'académie de Nice).

Un risque d'automatisme pour la pensée pédagogique et didactique ?

On pourrait penser que les adaptations du cours en propositions des origines — ou ses remodelages et métissages — l'altèrent, voire le dégradent. Faudrait alors le rétablir ?

Dans cette visée restauratrice, en formations ou en entretiens professionnels, renvoyer à cette source originelle (telle que comprise ou reconstruite) vaudrait peut-être davantage réparation (au regard d'une doctrine à préserver par une forme) que réancrage dans les théories et les études critiques des apprentissages (travailler à outiller la réflexion aujourd'hui).

Un tel usage, quelque peu dogmatique, du modèle original tendrait-il à bloquer d'autres reconfigurations didactiques ? Une approche trop approximative et très systématique (sans pleinement garantir une conception et une maîtrise fine de cette forme dite de la « proposition ouverte ») réduirait la compréhension de ses potentiels pédagogiques pour l'enseignant et de ses possibles bénéfiques cognitifs pour les élèves. Elle conduirait possiblement à ne pas raisonner — au sens des enseignements et de l'éducation artistiques « modernes » — d'autres approches complémentaires, des possibilités de réponse aux évolutions des besoins des élèves, les configurations successives des programmes des enseignements artistiques et des objectifs de l'EAC (ancrées davantage sur les apprentissages et non uniquement sur des visées).

Assurément des incidences sur les situations d'apprentissage et les opérations didactiques

Au gré des adaptations du cours dit « en proposition », la dynamique pédagogique s'est parfois figée (atrophie ?) dans une quasi-Taylorisation de la scansion des séquences, entraînant divers automatismes didactiques.

Les constats témoignent que cette sorte d'atrophie repose sur trois « modules » pédagogiques correspondant à trois temps récurrents d'une séquence. Très stabilisés, massivement répandus, assez peu réinterrogés, ils ont diverses incidences sur la conception des apprentissages, les rôles dévolus à l'enseignant et aux élèves. Ils conduisent à une répétition souvent à l'identique des processus didactiques, de séquence en séquence (ce qui est une force (la systématisation des apprentissages quand la chose est efficace), mais aussi un risque (la « morne » normalisation du travail enseignant ou l'atrophie de l'enseignement).

• Constats sur la séance inaugurale

= 1. souvent une incitation « verbale » + 2. l'élaboration d'un projet et, parfois, 3. le début d'une « effectuation »

→ **Incidences** sur la **proposition ouverte** : celle-ci se standardise en une injonction à la créativité, dont la sémantique procède souvent et intentionnellement d'une formulation paradoxale (pari opéré sur sa qualité de "déclencheur") ; elle peut aussi se contracter en un sujet rédigé (scolairement) + des consignes détaillées (tradition et légitimité dans la forme scolaire) ;

- cette standardisation a, certes, des qualités structurelles, mais aussi quelques sérieux défauts dans un enseignement et une éducation artistiques « modernes » :
 - lorsqu'il s'agit de la modalité des consignes, l'élève n'est pas livré à lui-même et des vertus de la « guidance » sont mobilisées pouvant réduire des problématiques de l'implicite ; toutefois, la part de l'imaginaire et de la sensibilité personnelle peut se réduire d'autant et l'apprentissage du sensible se transformer en un exercice assez formel ;

- lorsqu'il s'agit de la modalité de la formulation verbale paradoxale, l'enseignant investit sur une sorte « d'ouvroir » de l'imaginaire et des possibles, ce qui est un levier intéressant dans l'École et n'est pas sans lien avec une histoire moderne de la création ; toutefois, mise en œuvre systématiquement et pour chaque séquence, c'est un pari risqué sur le langage (beaucoup procède d'une force des « implicites » de et par la langue), ce qui est une sérieuse difficulté, d'emblée, pour les élèves potentiellement les plus désavantagés sur ce point.

→ **Incidences** sur l'**appropriation d'une situation ou dispositif par la pratique** : cette modalité, plus ou moins didactisée, devient une obligation à élaborer un projet avant même tout engagement d'une pratique sensible ; le verbal et des approches abstraites et des « programmations » peuvent primer sur les langages artistiques, en limitant la variété et l'étendue des rétroactions entre l'agir et le penser ;

- cette autre standardisation permet de générer des situations structurées et structurantes, où un passage accompagné (conduite pédagogique) des choix aux intentions s'éprouve (par les élèves) et se réalise (objectif de l'apprentissage sur ce segment de la séquence), mais elle interroge sur le fond au regard du champ de référence de la discipline :
 - systématiquement réitérée, elle s'impose par infusion pour les élèves comme « le principe » de la création (c'est alors finalement un « principe » scolaire), quand elle est une modalité possible, certes fréquente dans certains champs (projet architectural, de design, par exemple) ;
 - elle est cependant non exclusive dans d'autres domaines (le dessin, la peinture, la sculpture, etc.) qui ne procèdent pas toujours — et de la même façon — dans l'histoire et dans les temps contemporains, de cette chaîne linéaire du projet, de l'esquisse puis de la modélisation à l'œuvre achevée (on a pu parler, même en arts plastiques de « produit fini ») : pas de place alors — régulièrement ou parfois — pour la sérendipité, le hasard des rencontres, l'aléatoire ou le télescopage de significations, le lâcher-prise, l'improvisation, le process, etc. Tous sont pourtant aussi de belles inspirations pédagogiques et des leviers disponibles de l'élargissement de l'idée de l'œuvre comme de la création, sur lesquelles elles versent les approches et les points de vue.

- **Constats** sur les **séances centrales**

= l'effectuation

→ **Incidences** sur la **pratique** et ses **dimensions « exploratoires »** : celles-ci deviennent fréquemment ainsi la réalisation (exécution) d'un projet prédéfini (anticipation et planification de [presque] tout), minorant des bifurcations possibles, suscitant des guidances aux moments les moins opportuns ou les plus contreproductifs dans un enseignement et une éducation artistiques « modernes » :

- l'expression sensible de l'élève est « surconditionnée », voire très contrôlée ou réorientée :
 - la pratique est alors conçue prioritairement dans sa dimension « exécutoire » (une contradiction avec l'approche dite exploratoire) ;
- c'est ici également un point de tension avec le modèle dit de l'enseignement explicite, qui tend à être particulièrement promu, quelles que soient les disciplines scolaires et dans une diffusion quasi autoritaire ou du moins sur des arguments d'autorité (que nous ne confondrons pas ici avec les études conduites, notamment, autour des quatre balises de l'enseignement explicite : 1. les objectifs d'apprentissage précocement

donnés aux élèves, 2. le professeur montre et enseigne la démarche à suivre, 3. un temps d'entraînement guidé et étayé, 4. le savoir est toujours disponible [cf. John HATTIE]) :

- si dans un enseignement et une éducation artistiques « modernes », il va assez de soi que le pourquoi et les finalités de l'apprentissage soient donnés aux élèves, l'enseignement de la démarche à suivre au sens d'un processus de création à appliquer/répliquer à l'identique d'une démonstration pose problème au regard de la singularité, de l'imaginaire, de la créativité individuelle ou collective, de l'altérité (parmi les sens profonds de l'art et de la création...);
- sauf à considérer que le professeur ne « montre pas » au sens réducteur (regarder-copier/reproduire-appliquer) et ne fait pas refaire à l'identique ou « à la manière de », mais dispose une situation didactiquement construite où les élèves vont « investiguer » de manière explicitée un processus moteur et facteur de singularité, d'imaginaire, de créativité individuelle ou collective ;
- quand il y aurait lieu, le modèle de l'enseignement explicite, au sens littéral, devrait donc être finement raisonné et soupesé, voire « traduit » dans les spécificités des enseignements et de l'éducation artistiques ;
- en l'espèce, dans les enseignements et l'éducation artistiques, où les savoirs correspondent dans une large mesure à des langages sensibles et variés/variables/modulés/remodelés, à des idées, à des gestes, à des domaines de la perception et de la réception, il est en partie nécessaire que l'élève éprouve par lui-même des expériences esthétiques et des pratiques sensibles (sauf à ne faire que de la théorie des arts et de la culture) ;
- ces apprentissages expérientiels et situés le conduisent du sensible au sensé, de ses représentations initiales vers un approfondissement et un étayage par des connaissances, ce qui induit une présence opérante des formes pédagogiques constructivistes et d'un enseignement explicite.

- **Constats sur la séance conclusive**

= 1. verbalisation + 2. évaluation + 3. acculturation par l'accès à un champ de références artistiques

→ **Incidences sur la verbalisation :**

- celle-ci n'intervient qu'*in fine* de la séquence et non ponctuellement en régulation/explicitation dans les diverses séances :
 - elle tend à se confondre avec le processus de l'évaluation, parfois pour le professeur, plus souvent dans l'esprit des élèves.

→ **Incidences sur l'évaluation :**

- celle-ci est strictement conclusive de la séquence :
 - elle est alors principalement structurée autour d'un bilan sommatif et, ce faisant, n'est possiblement pas mobilisée dans certaines de ses formes pour accompagner la démarche et le progrès pendant les apprentissages.

→ **Incidences sur l'acculturation :**

- l'ouverture sur des œuvres de référence est placée systématiquement en conclusion :

- cet espace assigné peut conduire à fabriquer ou à consolider un interdit : celui de ne jamais présenter d'œuvres avant au risque de « modéliser » la pratique des élèves.

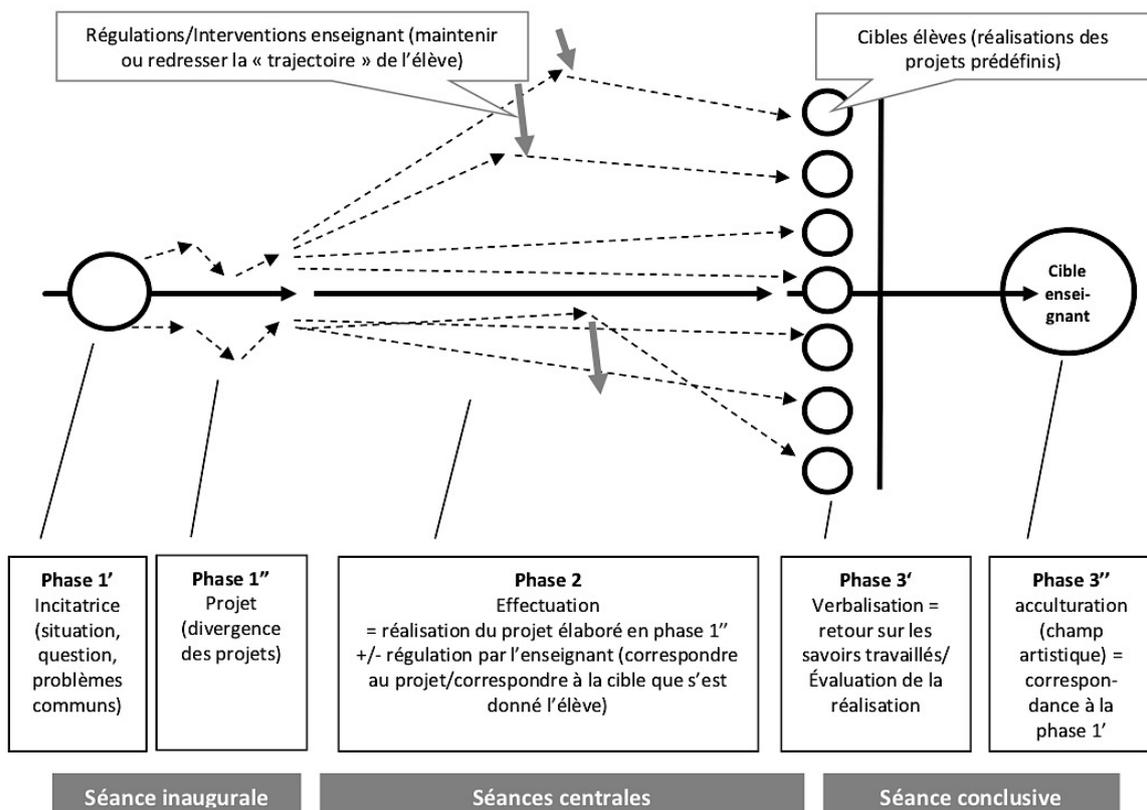
Paradoxes de la volonté ou du besoin de faire coïncider deux modèles en « héritage »

Il ressort des pratiques de terrain qu'un schéma paradoxal s'est dessiné. Paradoxe, dans la mesure où des enseignants amalgament leurs compréhensions de deux héritages aux modalités contraires : celui, plus récent, du cours dit « en proposition » (perspective ouverte) avec celui, très ancien, du cours dit « traditionnel » (cible resserrée).

Pour cela, ils insèrent des moments issus du premier (divergence des intentions, des pratiques, etc.) dans le principe général du second (linéarité des étapes et resserrement sur un but formel), quand — pourtant — l'un visait à renouveler (contredire/com battre ?) l'autre.

Schéma 3 : Enseignement « amalgamé » des modèles transmissifs — cours dit traditionnel — et comportementalistes — cours dit en proposition — (Source : C. VIEAUX, 2008)

⇒ Simultané et synchrone dans chaque phase spécifique du processus



Être efficace dans un enseignement régulier et de masse

Quels que soient les métissages, les remodelages ou les adaptations, la question de l'efficacité des apprentissages visés demeure prégnante pour tous les enseignants. Il conviendrait certainement de tenter situer la notion d'efficacité dans la singularité d'un enseignement artistique (ce qui est le sujet

d'un autre article). Dans la scolarité obligatoire, l'enseignement des arts plastiques concerne tous les élèves, dans un temps réduit. Il ne relève pas de la pédagogie d'un atelier ponctuel sur une large plage horaire (ce qui est une autre situation d'égal intérêt, mais sur des ambitions différentes).

Il faut donc être efficace :

- à prendre en charge la masse et la diversité,
- à traiter les injonctions institutionnelles,
- à choisir une pédagogie opérante,
- à élaborer des activités motivantes,
- à proposer des opérations cognitives fructueuses,
- à développer des acquis pertinents,
- à construire une sensibilité artistique,
- etc.

Des problèmes et des malentendus

Parmi des problèmes d'une position pédagogique et éducative se figeant dans les automatismes évoqués *supra* serait celui d'un désarmement, progressivement, de la réflexion sur l'enseignement et ses évolutions.

Un malentendu constaté est celui du sentiment, largement répandu, d'une attente institutionnelle de ce modèle amalgamé (de la part des formateurs, de l'inspection, dans les concours de recrutement).

Ce qui n'est pas vraiment/totalement le cas :

- « pas vraiment », parce que cet amalgame ne se nourrit ni ne se structure à partir du message des ressources institutionnelles nationales ; il n'est pas davantage prescrit par les programmes scolaires.
- « pas totalement », parce que des professionnels sérieux et motivés dans l'institution, soucieux de faire le mieux, peuvent, pour diverses raisons (maîtrise, pouvoir de l'expertise, culture dominante, inertie, besoins des élèves, etc.), juger utile de le maintenir.

—

Fiche 6 : installation d'une position « hybridée » en arts plastiques (source C. VIEAUX, 2018)

Ce schéma infra tente de traduire, en une sorte de synthèse, une structuration qui s'observe désormais dans un très grand nombre de cours d'arts plastiques au collège (pour rappel, 100 % des élèves suivent cet enseignement, ce qui permet donc de disposer de panels représentatifs des modalités). L'enseignement y est regardé régulièrement (inspecteurs, formateurs, stagiaires) et on y prépare les futurs professeurs, majoritairement affectés dans les cycles de la scolarité obligatoire du second degré.

Il est assez proche des formalisations de V. FAILLET[1] sur l'actualisation qu'il opère de l'enseignement mutuel.

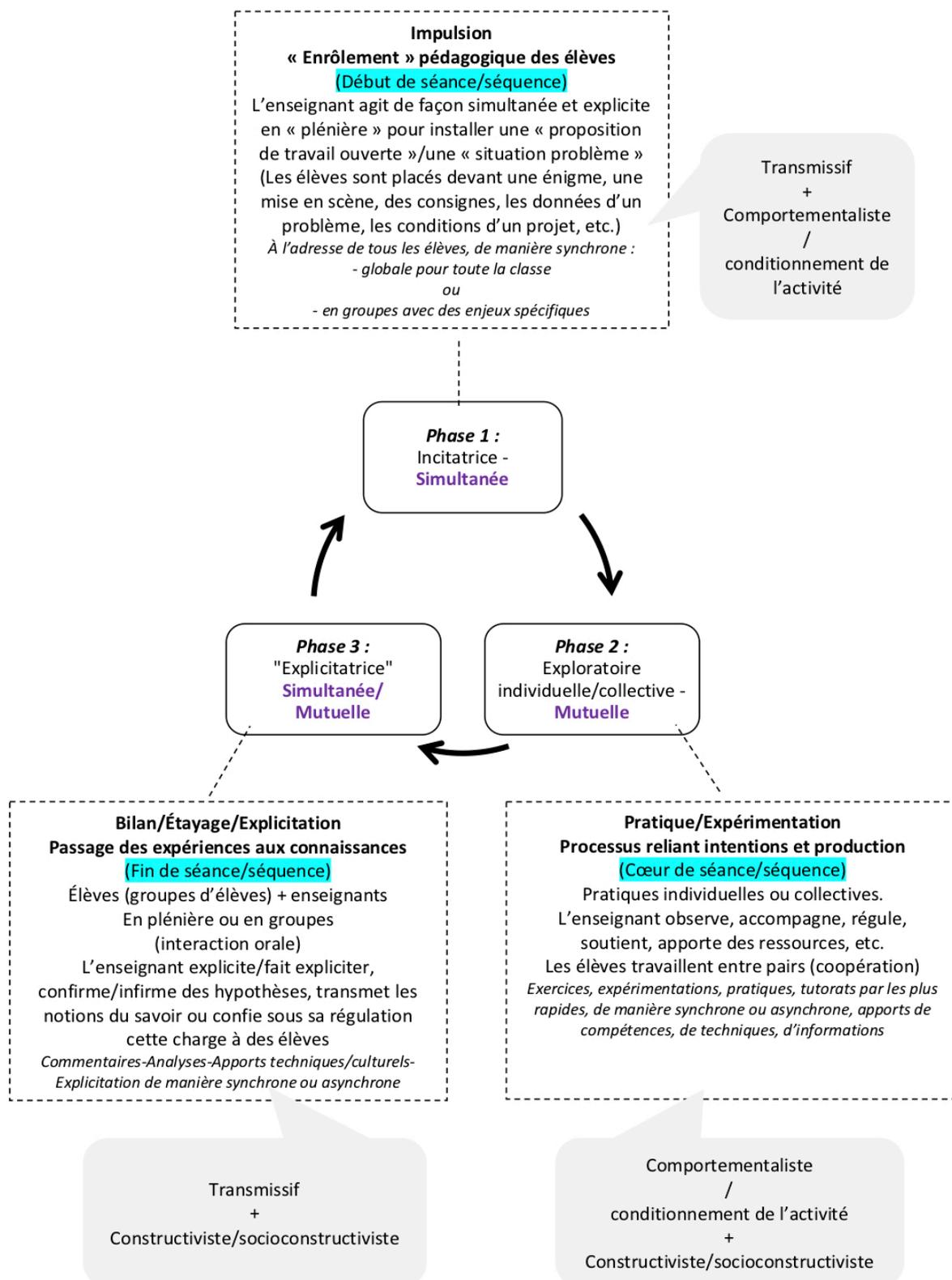
On pourrait se demander si, empiriquement, les professeurs d'arts plastiques n'ont pas tenté depuis longtemps, de la sorte et au mieux, de réduire dans la forme scolaire des tensions entre le mode simultané (apprendre tous un référentiel de formation au même moment) et le mode mutuel (l'intérêt des approches collaboratives/coopératives entre élèves).

Il conviendrait également de déceler l'incidence ou non des programmes de 2015 et de l'organisation curriculaire demandée par l'institution sur cette évolution.

Il s'agirait d'une hybridation entre la forme amalgamée (cf. schéma 3 supra) et celle d'un enseignement mutuel revisité sous l'aune de la différenciation : apprendre ensemble et de ce collectif selon des organisations variées, chercher et partager des ressources (savoirs et compétences disponibles), aménager des temporalités asynchrones induites par les projets des élèves, apprendre de la singularité, de la sensibilité, tirer des enseignements des expériences (retours réflexifs entre élèves en groupes, d'élèves vers la classe, en interaction professeur-élèves, etc.).

Schéma 4 : installation d'une position « hybridée » en arts plastiques autour des formes simultanées (amalgamées en arts plastiques) et mutuelles (source C. VIEAUX, 2018)

⇒ Simultané et/ou mutuelle, synchrone ou asynchrone selon les phases du processus



NB :

L'enchaînement des phases 1, 2 et 3 se constate, soit à l'échelle d'une séance (dans ce cas, la séance vaut séquence, les scansionnements sont très soutenus), soit sur plusieurs séances faisant séquence (les scansionnements sont moins soutenus et favorisent des modulations opportunistes).

De manière massive, il est constaté qu'une séquence d'arts plastiques s'organise en trois séances, les professeurs disposant annuellement d'une trentaine d'heures pour agencer les éléments d'une progressivité sur l'année.

Pour l'enseignant, cette forme « hybridée » permet d'inscrire l'élève dans une « routine » des structurations des apprentissages (avec des avantages et des inconvénients) et, au-delà, de fonder un parcours de formation plus ou moins gradué, dans une « logique d'approfondissements successifs », modulables à l'échelle d'un cycle de la scolarité. Les programmes, depuis 2015, sont curriculaires.

Christian Vieaux, mars 2022, d'après une première version rédigée en janvier 2009.

Vous pouvez me suivre sur :

Mon compte Twitter : Christian VIEAUX @igartsplastique

Mon compte LinkedIn

[1] FAILLET, F., *Remodeler sa salle de classe et sa pédagogie*, éditions Canopé, 2019.