

Intervention de monsieur Gilbert PELISSIER, inspecteur général honoraire,
lors du stage de formation continue intitulé
« *L'oral en arts plastiques* »

(IUFM de l'académie d'Aix-Marseille, le 26 mai 2004)

Texte en complément de l'intervention orale.

« L'oral en arts plastiques » ça sonne mal, c'est incongru, tout autant que pourrait l'être un oral en natation, bien que possible. Cette incongruité, si la formulation est ainsi ressentie, n'est pas dépourvue de sens en apparaissant comme une sorte de déni de ce qu'est l'enseignement des arts plastiques (à distinguer de l'enseignement de connaissance de l'art) qui comme tout art et enseignement de l'art, se signale par une pratique « opérant avec des procédures spécifiques appliquées à des matériaux déterminés donnant naissance à des œuvres ». Car il s'agit bien d'un enseignement dont le mode d'être est pleinement la pratique, et non d'un enseignement assorti d'une part pratique, et c'est en ce sens que le terme « oral » paraît inapproprié. Ce déplacement du terme, si adéquat à l'ensemble des disciplines scolaires, signale l'inconfort de la pratique artistique dans l'institution scolaire sous le règne de l'écrit et de l'oral. Mais en même temps ce déplacement incorpore et légitime dans le registre scolaire une part rebelle, celle du non-scolaire dans le scolaire qui est la dimension artistique de cet enseignement, dit artistique, si toutefois cette dimension est cultivée.

« L'oral » est en effet scolaire, c'est le monde de l'interrogation, des examens, mais c'est aussi l'une des modalités d'enseignement de nombreuses disciplines. Pour le français l'oral est en théorie l'alter ego de l'écrit même si l'écrit domine à l'école, car tous deux ont un seul et même patron : la langue, or bien que les mots traversent la peinture, la langue n'est pas le patron de la pratique en arts plastiques car la pratique n'est pas l'équivalent de l'écrit.

L'invocation de l'oral, le fait d'utiliser des mots, de les agencer, par rapport à une pratique, signifie-t-elle la tyrannie des mots et du même coup

l'insuffisance de la chose faite ? La question soulève une particularité propre à l'enseignement de l'art, et plus spécifiquement des arts plastiques, en même temps qu'une difficulté de type problématique depuis les années 70, période à partir de laquelle cet enseignement a fait l'effort de se situer au plus près de l'artistique : *accepter la présence brute des réalisations d'élèves par analogie à l'œuvre d'art ou faire le deuil de ce qui est réalisé par sa transformation en savoir ?*

La présence brute, ce qui advient de sauvage signifiant l'œuvre, n'est guère compatible avec le travail de l'école, surtout dans une optique de transmission de savoirs dont les modes d'acquisitions sont essentiellement l'application de ce qui a été exposé verbalement, l'exercice ou la démonstration rhétorique. Pourtant, œuvrer à l'école est possible mais n'est pas perçu comme tel, l'imaginaire et la représentation que l'on se fait de l'œuvre, majeure, indiscutable et souveraine, y font barrage. Œuvrer peut être très modeste en fonction de l'âge et de la maturité des élèves, mais pour œuvrer il y faut une condition impérative : qu'ils soient *auteurs* de ce qu'ils font, ce qui suppose une pédagogie leur permettant une autonomie de conception et de démarche pour réaliser¹. La question sera alors celle du regard de l'enseignant porté sur cette chose faite, *œuvre d'élève*, modeste mais toujours singulière sous l'aspect le plus banal, qu'il doit voir et s'employer de faire voir comme telle. On ne peut oublier en la circonstance que « c'est le regardeur qui fait l'œuvre » ainsi que nous l'a appris Duchamp.

Regarder ce qui doit être considéré comme étrange, voir cette œuvre là, quelle qu'elle soit, c'est tenter de mettre en mots la chose vue par les découpes du regard qui cherche et donne forme. Cette appropriation du visible par le dicible qui est en fait une réappropriation par l'élève, de ce qu'il a produit plastiquement, dans le champ du langage, celui du concept, instruit le procès d'un possible enseignement *de* l'art ne se réduisant pas à n'être qu'un enseignement *par* le moyen de l'art.

Ainsi compris, on peut envisager un enseignement tentant toujours de faire la part de l'une, l'œuvre, et de l'autre, le savoir. Ce qui suit reprend par quelques facettes cette question de l'un et de l'autre et des fils qui se nouent entre les deux.

Considérons au départ que « l'oral » pour se référer à la norme et à la terminologie de l'école, c'est en arts plastiques essentiellement le parler de l'élève et la restriction du parler de l'enseignant pour réaliser des opérations spécifiques qui ne sont pas d'ordre interrogatoire ni en fonction d'une finalité de la langue elle-même².

Un fait nouveau s'est produit au début des années 70 dans l'enseignement des arts plastiques. Il s'agit de la parole des élèves sollicitée par rapport à leurs productions afin de réaliser un apprentissage visé.

¹ Il n'est pas hors sujet de se rappeler ici, puisqu'il s'agit d'arts plastiques, que l'agrégation de cette discipline est le seul concours où il est demandé aux candidats, dans l'épreuve dite de 30h (22h aujourd'hui), d'œuvrer.

² Bien que toutes disciplines, y compris les arts plastiques, participent à l'enseignement de la langue.

Apprentissage visé ? C'est une affirmation qui a sa valeur et qui engage un travail, mais en réalité en matière artistique faire réaliser un apprentissage, et d'autant qu'il est « visé », est bien plus complexe et relève d'un propos théorique. On mesure la difficulté de l'objet à cerner ne serait-ce qu'en se référant à l'échelle des taxonomies qui situent l'art au plus haut niveau de complexité, et si de surcroît on écoute les linguistes qui situent l'art dans les « codes faibles », c'est-à-dire incertains ou flous. Quant aux esthéticiens, ils ne peuvent que faire le constat de l'absence de critères stables (ce qui ne signifie pas l'inexistence de critères). Néanmoins...

Il n'était pas véritablement nouveau pour les élèves de parler. Les élèves ont toujours plus ou moins parlé en classe, mais, si l'on exclut leur bavardage (ce qui ici n'est pas la question), ils ont toujours beaucoup moins parlé que les professeurs, eux réputés bavards, et à certaines époques les élèves étaient même réduits à la mutité.

Ce qui fut nouveau au début des années 70 était le rôle donné à la parole de l'élève dans une conception globale de la pratique d'enseignement intéressant à la fois pédagogie, didactique et contenus. Ce qui signifie que l'oral, *le fait de parler pour l'élève, n'est pas un élément à considérer en soi hors d'un dispositif d'ensemble* ; il implique qu'à un certain moment de la séance de travail ce parler ait une fonction spécifique au sens didactique. L'erreur serait de situer cet acte d'une manière anecdotique sur le seul registre relationnel et pour des fins participatives, bien que la dimension relationnelle soit présente et non sans importance (du fait que les élèves sont amenés à *parler en situation*, - soit d'une manière motivée - puisqu'ils parlent de leur travail plastique présent, que la réflexion s'échange entre élèves et que l'enseignant y mêle son fil).

Parler pour l'élève à propos de ce qu'il réalisait plastiquement a été porté à la connaissance des enseignants par l'inspection générale de l'époque³. Peu ou prou, faire parler les élèves est entré dans les mœurs de cet enseignement, mais malheureusement parfois en étant ressenti comme une forme obligée car officielle. C'est en effet l'aspect formel du parler détaché de ses causes qui dans bien des cas a été retenu. Ce d'autant officielle que l'agrégation d'arts plastiques, référence universitaire, créée quelques années après, en 1976, a confirmé dans l'épreuve orale de « leçon » cette modalité du parler de l'élève. Sans revêtir une forme impérative mais d'une manière implicite cette leçon du candidat comprenait inévitablement, dans le cadre de son exposé, une (ou plusieurs) phase(s) orale(s) d'évaluation des travaux plastiques.

Mais les raisons de ce fait ne sont pas à situer exclusivement dans le champ disciplinaire lui-même. L'esprit de l'époque était là et se manifestait par des comportements sociaux nouveaux, par la libération de la parole et la remise en question des fonctionnements de la société, par celle des savoirs, par l'appel à la créativité, par un fort développement des sciences humaines venu accroître la connaissance, notamment en ce qui concerne l'éducation

³ Au cours des années 70 et par les inspecteurs généraux qui se sont succédés jusqu'en 1997 avec le souci de capitaliser les acquis importants du travail effectué par les enseignants pour la transformation de la discipline (pédagogie, didactique et contenus).

et, plus particulièrement pour les arts plastiques, par l'accent porté sur l'art contemporain...

Retenons au moins deux retombées dans l'éducation scolaire qui ont à voir avec la parole : l'une étant l'intérêt porté à l'élève en tant que sujet individuel, avec l'accent mis sur la relation pédagogique qui implique l'écoute et la communication ; l'autre, la question de l'image qui dorénavant par la confrontation qu'elle propose et les questions qu'elle suscite relatives au visible, va poser différemment la question de l'enseignement des arts plastiques. Rappelons brièvement (ce qui est oublié aujourd'hui) que ce n'est guère qu'au cours des années soixante, et particulièrement dans les années soixante dix, que l'image en couleurs d'excellente qualité a commencé à connaître une très grande diffusion, si bien que l'art, l'art du monde, l'art de toutes les époques, a pu pénétrer dans les classes⁴.

L'image a parti lié avec la parole, le fameux « est-ce qu'on verrait si on ne parlait pas »⁵ retentit encore, auquel il est répondu que le visible « n'est pas à lire mais à voir »⁶. On mesure déjà par les mots comment se distinguent, s'opposent, et s'entremêlent les éléments de la problématique de l'œuvre et du savoir : *image, visible, parler, lire, voir*. Ces deux affirmations signalent les termes du débat sur l'image des années 70 à travers lequel s'engage, par le travail de linguistes et la contradiction apportée par certains philosophes, une réflexion sur le visible et celle-ci intéresse nécessairement l'enseignement des arts plastiques.

Cette réflexion sur le visible va bouleverser les contenus de cet enseignement mais aussi la manière de les aborder, avec réflexité, en se libérant d'un académisme plasticien dont le répertoire d'enseignement tournait essentiellement autour de quelques notions limitées donnant lieu à une infinie variation d'exercices semblables. (équilibre-déséquilibre, statisme-dynamisme, rythme, contraste, ainsi que perspective centrale, théorie de la couleur...). Désormais ce ne seront plus ces variations plasticiennes d'ordre formel qui occuperont le temps d'enseignement mais la relation à établir avec les œuvres d'art à travers les images de l'art (et les œuvres d'art elles-mêmes⁷). C'est ce visible là comme référence qui mobilisera l'intérêt en faisant inventer des contenus nouveaux et des propositions nouvelles de travail pour les élèves afin que puissent se produire des rencontres entre ce qu'ils réalisaient plastiquement et les œuvres du champ de référence⁸.

C'est ainsi, en vertu de transformations profondes de la société, d'une évolution des savoirs et d'un intérêt nouveau porté au visible par le biais de l'image qu'a pu apparaître et se constituer une pédagogie des arts plastiques dans laquelle l'oral a acquis un statut spécifique. Il ne s'agit donc pas d'une mode.

L'oral en arts plastiques, tel qu'on peut le comprendre depuis les années 70, dans le cadre de l'enseignement usuel et non d'un examen, c'est un certain fonctionnement de la parole des élèves, mais aussi de

⁴ Note reportée en annexe 1 : Extrait.

⁵ J.F LYOTARD, *Discours, Figure*, Ed Klincksieck, Paris 1974.

⁶ Reste encore à savoir ce qu'est voir ; Paul KLEE disait de l'œuvre « faire voir ce qu'est voir ».

⁷ Collaboration entreprise avec les FRAC dès 1987.

⁸ Note reportée en annexe 1 : Extrait.

l'enseignant, en rapport avec le travail plastique lui-même afin de réaliser des opérations pour faire apprendre. La parole dans ce cas n'est pas à considérer comme un plus, ni une évolution sur le seul registre pédagogique, ou une concession superficielle faite par rapport à l'air du temps, elle a son sens dans un ensemble structuré en étant intrinsèquement liée à d'autres actes constituant le cours. La mise en scène du rapport entre le parler et le faire est un fait nouveau, depuis la création de cet enseignement dans l'institution scolaire. Ce rapport du dicible et du visible joue sur l'analogie entre ce qui est vu et ce qui est dit tout autant que sur leur dissemblance, mais aussi joue entre ce qui est vu et dit et le référent absent. C'est dans le jeu de tous ces écarts⁹, jointures, et déplacements, dans l'infinie variété de possibilités pour les produire plastiquement et leur donner sens verbalement, et non dans la copie ou le seul savoir-faire technique, que peut se situer désormais la question de l'art dans cet enseignement (qui d'une certaine manière est aussi la question de l'art pour les artistes).

Cependant la parole ne court que trop et elle continue d'être suspectée d'illégitimité par rapport à la pratique, du moins selon une certaine idée de la pratique, ayant cours avant les années 70, la réduisant au seul faire¹⁰. En dépit de cette suspicion, la question essentielle n'est pas de se demander si l'on fait trop parler les élèves mais d'*interroger la configuration d'ensemble de l'enseignement pratiqué pour savoir comment les données du problème y sont disposées* en dépassant la critique récurrente du « trop parler » *pour se situer dans l'intelligence théorique de l'articulation entre « le faire » et « le dire ».*

Dépourvu en effet d'une assise théorique et d'une compréhension de la structure d'ensemble dans laquelle il agit, l'enseignant se trouve privé de décisions plus ajustées en se demandant toujours s'il parle trop ou fait trop parler, s'il doit lui-même parler ou faire parler, à quels moments de la séance et en quelle quantité. S'il en est ainsi, il lui est difficile de se situer avec lucidité dans le cadre problématique qui est celui de l'altérité de l'œuvre, du silence de l'œuvre, et du savoir pourtant à faire acquérir en tentant de faire la part de l'une et de l'autre.

Le parler auquel l'enseignant a recours, le sien et surtout celui des élèves, se situe dans des opérations à réaliser entre une visibilité et une signification. Mais on ne sait que trop que ce moment du parler en arts plastiques, que l'on appelle par économie et par conformité « l'évaluation », est sur le fil du rasoir en risquant de basculer aussitôt du côté d'une signification forcée par un questionnement asséchant. Dans ce cas, ce qu'a produit plastiquement l'élève apparaît comme un prétexte à évaluation. L'enseignant en accordant trop à son propos magistral subrepticement réintroduit lors de l'évaluation, par souci légitime d'enseigner, perd de vue la modestie et l'efficacité de cet acte et le sens même de cet enseignement tant dans sa dimension plastique qu'artistique ; sans compter qu'il advient que ce questionnement ne soit aucunement pertinent. Se poserait alors la

⁹ La notion « d'écart » a été introduite dans les programmes de 5 et 4ème en 1996.

¹⁰ Se rappeler le débat entre théoriciens et plasticiens à la création de cet enseignement à l'université par rapport à ce qui était annoncé comme une seule et même chose articulée et cohérente : pratique/théorie. La pratique étant déclaré par les uns de « pratique aveugle » et la théorie de « bavardage » par les autres.

question d'un intérêt du faire en arts plastiques dont la destinée ne serait que d'être pris dans les rets d'un propos déconnecté tenant lieu d'évaluation.

Or la parole engagée n'a de sens que par rapport à un faire. « *Le faire* » et « *le dire* » sont deux moments indissociables d'un même concept qui s'appelle « *la pratique* ». La pratique ne se situe pas dans le seul faire. Pas plus que le dire qui s'adjoindrait additivement au faire. Au sens actualisé du terme depuis la création des arts plastiques à l'université en 1969 (avec notamment les ateliers-séminaires) elle est synonyme de *praxis*, au sens de pratique-critique qui signifie une évolution du faire par un travail critique permanent. (C'est ce qui distingue la démarche problématique de l'artiste toujours en recherche, du savoir faire stable de l'artisan).

Si l'évaluation orale ou verbale n'avait pour fonction que de faire parler afin d'évaluer ce qui était *a priori* décidé, avant même que ne se réalise le travail plastique et quelles que soient ces réalisations, elle serait inefficace et ce qui se perdrait serait l'activité constructrice consistant à dégager – et non à trouver - ce qui s'incarne toujours singulièrement dans le visible (une notion, si l'on prend cet exemple, n'a de réalité qu'incarnée dans un visible, elle ne se présente jamais de la même manière).

D'un côté des productions prétextes, non relevées par le regard porté sur elles et de ce fait restées innommables, des « choses » et non « quelque chose » s'inscrivant dans l'espace symbolique, de l'autre côté un discours ou un questionnement impressionniste qui ne construirait rien, sinon l'illusion de la part de l'enseignant de dispenser un savoir par son verbe. Or, on sait bien que ce que le maître enseigne, et surtout de cette manière, n'est pas ce que l'élève apprend. La construction du savoir, son appropriation, résulte d'un travail de tissage à chaque fois nouveau qui est celui proposé par toute réalisation en tant qu'œuvre d'élève réclamant d'être regardée et relevée par le langage comme singulière.

Regarder collectivement, à un moment de la séance d'arts plastiques, pour voir tous les travaux affichés, rester silencieux, est un moment gratifiant, il doit l'être, c'est le moment du regard non-critique et l'on sait déjà que ce qui comble le regard, que ce qui s'affiche dans l'espace de visibilité ne pourra pas s'incorporer dans l'espace linguistique. C'est ce qui garantit la valeur et le statut imprenable du faire.

Le parler qui doit suivre, celui des élèves, celui de l'enseignant, n'est pas une détente discursive ni une formalité mais un travail délicat, d'une autre nature que le travail du faire, dans lequel l'œil va tenter de saisir les événements plastiques. C'est parler pour les élèves dans une certaine condition de parole avec la distance voulue, avec recul, sans confusion entre soi et la chose faite car il y a eu *livraison* (il n'y a d'œuvre que livrée, devenue autonome, comme une mise au monde) et ce parler ne se caractérise pas par sa quantité, ni par sa rareté, mais par la capacité réflexive dont il témoigne et par les opérations qu'il permet.

La *verbalisation* qui est le terme usité pour cet acte de parole des élèves réunis face aux réalisations plastiques est un travail qui fait voir, voir différemment ce qui lui est soumis et qui par ce voir trouve la forme. Cet

acte ne peut se concevoir qu'en prise avec ce qui a été fait plastiquement, il n'amointrit pas ce visible il le promeut, il lui donne un sens. Il lui confère une autre destinée qui est celle de son installation dans le visible et par cette existence la possibilité d'être vu comme (si c'était) de l'art, car il n'y a pas d'art sans regard qui puisse le voir comme de l'art.

Le « comme si c'était de l'art » et non de l'art n'est pas suspect de mystification, ou d'une quelconque tromperie, on est à l'école, ce sont des élèves, on sait et ils savent que leurs productions plastiques ne sont pas des œuvres d'art. Cependant *ce qui se fait et ce qui se dit, bien que conçus selon un dispositif artificiel, font vivre des situations bien réelles tant affectives, sensorielles que perceptives avec l'enjeu de connaissances et de comportements à acquérir*. C'est le sens même de l'école qui est un lieu spécifique entièrement conçu pour faire apprendre selon des *dispositifs artificiels*, propres à chaque discipline, qui s'appellent la didactique¹¹.

Cette didactique des arts plastiques, telle qu'elle peut se révéler partiellement au long de ces lignes sans être précisément décrite, à propos du parler, signale *un enseignement des arts plastiques à volonté artistique*¹².

Là pourrait se situer le problème qui est celui de la connaissance car ce qui est artistique dans l'art est réputé ne pas relever d'une connaissance transmissible, ce qui serait fâcheux pour l'école. Mais il est dit à *volonté artistique* qui signifie direction vers, tension, il s'agit d'une visée. Elle demande de s'émanciper de l'exclusif registre *plastique* en tant qu'ordre formel, enseignable et maîtrisable techniquement qui a été prégnant jusqu'aux années soixante et même davantage. En vertu de la notions d'*invariants* (les notions évoquées) déclarés enseignement de *base*, cette discipline s'était refermée, sur le seul aspect plastique-technique devenu une fin en lui-même et de ce fait coupé de la création artistique *vivante* (selon le terme utilisé au Colloque d'Amiens¹³). S'émanciper du seul registre plastique n'est pas le rejeter, c'est s'affranchir d'un cadre devenu restreint et surtout inopérant pour l'approche d'œuvres d'art nouvelles réclamant une révision des contenus ainsi qu'une conception différente de l'approche de l'art et de son enseignement. Ce d'autant que la demande sociale réfractée par les institutions culturelles (Culture et enseignement) a mis l'accent sur la relation à l'art contemporain considéré comme un vecteur de sociabilité. La mission en ce sens de l'école n'est pas de préparer les millions d'élèves de l'enseignement général aux métiers de la forme mais de les ouvrir comme *futurs citoyens* (ainsi que le dit l'école) à la question *artistique*, à la dimension d'altérité propre à l'art, à cet autre qu'est l'art, en tant que fait culturel et plus largement social.

Entrevue au cours de ces lignes à propos du parler, pourrait persister la question d'avoir recours à une réalisation plastique si celle-ci en définitive à

¹¹ Apprendre par voie *didactique* est à distinguer avec ce qui s'apprend par *imprégnation* qui résulte du simple fait de vivre dans une société.

¹² Il importe de préciser ici que cette affirmation, parfois mal comprise, prend tout son sens par rapport à un enseignement antérieur fondé sur des exercices d'application et sur l'acquisition d'un savoir-faire technique.

¹³ 1968 *Pour une école nouvelle*, colloque organisé à Amiens par l'association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique. Une commission artistique et culturelle demande « une revalorisation de l'éducation artistique en milieu scolaire, de la maternelle à l'université » ainsi que la création des arts à l'université.

l'école n'était qu'un prétexte pour une finalité autre qu'elle-même : la seule connaissance.

S'il est vrai que l'école est le lieu des savoirs et de la connaissance générale en même temps qu'un lieu d'éducation permettant d'intérioriser des comportements sociaux, se pose d'autant plus pour les arts plastiques la question des réalisations matérielles qui y sont faites. Leurs destinées ne seraient-elle que d'être éphémères, objets prétextes voués à l'oubli et à la disparition ? Autant alors consacrer le temps d'enseignement à une transmission théorique de connaissances relatives à l'art, tout comme d'autres disciplines s'enseignent. Certains y pensent.

Il en est bien ainsi de la disparition de ces objets concrets issus d'une pratique au sein de l'école, mais la pratique, on l'a vu, n'est pas que l'objet plastique voué à sa disparition en ne retenant que le substantifique apport qu'a construit la parole élevée à la dignité de savoir. Cet *arrêt* cependant sur la réalisation de l'élève avec son statut d'œuvre et regardée comme telle, interrogée comme telle, fait échapper celle-ci, et pour un temps aussi court soit-il, à sa condition éphémère. Brin d'existence illégitime, mais non-prétexte, l'œuvre d'élève qui suppose une matérialité et un regard qui l'installe dans le visible, demeure en l'auteur au-delà de la disparition de celle-là.

La question, énoncée au début, est celle de la problématique de l'enseignement de l'art, *le deuil de l'œuvre ou sa transformation en savoir*, sans résolution exemplaire.

Osciller de l'une à l'autre, en sachant qu'à l'école on ne saurait échapper à la condition du savoir, mais conscient qu'ainsi, dans cette contradiction problématique, se construit, plus favorablement que par simple transmission, le meilleur chemin d'appropriation pour accéder aux valeurs de l'art, aux questions de l'art et au goût pour l'art, *tant pour sa pratique que pour sa connaissance et sa fréquentation*. Le projet étant, dans un enseignement de type critique, de faire évoluer l'élève de ses adhésions immédiates et naïves vers des formes plus élaborées et plus mûres.

Gilbert PELISSIER
Inspecteur général honoraire
Ex doyen
du groupe des enseignement artistiques

ANNEXE 1

Extrait

« Mesure-t-on l'ampleur des apports à l'enseignement des arts plastiques depuis ces dernières décennies ? Apports de toutes sortes, touchant à la matérialité, à l'instrumentation avec de nouveaux modes de production de l'image, apport de connaissances dans le domaine pédagogique et dans les approches de l'art, mais aussi et d'une manière décisive apport documentaire par l'image qui ouvre à la diversité des œuvres (1).

Mais l'intérêt incontestable de l'image dans ce domaine demeure ambivalent par rapport à la question centrale qui est de **voir** les œuvres. L'école et le musée ont à cet égard des tâches respectives.

.....
C'est peu que de dire que l'image d'œuvres d'art a constitué un apport. C'est l'objet même de l'enseignement des Arts plastiques qu'elle a changé en dressant, à la manière d'une constellation, les repères scintillants d'un vaste champ référentiel. Etait-il possible de demeurer impavide en tant qu'enseignant de cette discipline face à la présence d'œuvres innombrables, devenues visibles par l'image ? Comment résister à la fascination produite par cette diversité et à son attrait sur la pratique ? Peut-on imaginer un travail en Arts plastiques demeurant inchangé dans sa manière de faire, insensible à cette vaste confrontation ? La « *frénésie neuve des images* », que révèle Foucauld

Dans le « Peinture photogénique » (7) c'est précisément cela, c'est le déclenchement d'une nouvelle manière de faire, d'une pratique hybride de l'image provoquée par la photographie dans les années 1860-1880. « *C'était le la circulation rapide des images entre l'appareil et le chevalet, entre la toile, la plaque et le papier –impressionné ou imprimé ; c'était avec tous les nouveaux pouvoirs acquis, la liberté de transposition, de déplacement, de transformation, de ressemblance et de faux-semblant, de reproduction, de redoublement, de trucage...* »

Le nouveau pouvoir acquis par l'enseignant d'Arts plastique c'est l'appropriation dans sa pratique du pouvoir stimulant et transformateur de l'image qui réagit sur les formes artistiques traditionnelles. Sa liberté s'exerce par la possibilité de se déplacer dans un vaste réseau de références en traçant des cheminements qui lui sont particuliers, en établissant des rapprochements, en produisant des confrontations inédites, ou encore, d'une manière plus gourmande, en « *broutant* » à travers le vaste champ de référence tout comme « *dans l'œuvre d'art, des chemins sont ménagés à cet œil du spectateur en train d'explorer comme un animal pâture dans une prairie* » (8).

.....
Gilbert PELISSIER, *Au-delà de l'image les œuvres*, Education et pédagogies, des élèves au musée. Revue du Centre International d'Etudes Pédagogiques, Sèvres 1992.

ANNEXE 2

Evaluation verbale collective

Dans le cadre du stage académique de formation intitulé « l'oral en arts plastiques » prévu en mai 2004 à Marseille dans lequel j'interviens, Bernard Gaillot a regroupé à mon intention un ensemble de questions que se posent un certain nombre d'enseignants, pilotes de bassin, au sujet de l'oral en arts plastiques. Oral qui concerne la parole de l'enseignant et de l'élève. Il m'a semblé que, complémentaiement à mon propos lors de l'intervention, la description commentée, même sommairement, de l'évaluation rapportée ci-dessous, était de nature à répondre simultanément sinon à toutes les questions du moins à un certain nombre de ces questions.

Cette évaluation collective ne revêt pas une exemplarité particulière, ni par ce qui est proposé aux élèves, ni par le contenu, ni par le propos des élèves et les questions de l'enseignant. Elle se situe dans une séance usuelle. Elle est présentée par commodité : extraite d'un compte-rendu d'expérimentation effectuée par G Pélissier et remis au ministère à la direction des collèges en 1980, dont le titre est « *Est-ce qu'on verrait si on ne parlait pas ?* » (expérimentation sur programme national 1978-1980). Non publié.

Séance d'une heure, classe de 6^{ème}, collège Condorcet à Paris, 1978.
Enseignant Gilbert Pélissier, conseiller pédagogique
La notion de support.

Cette question se situe dans le travail de mise en évidence des éléments actifs dans ce que l'on a appelé « le procès de production » de la peinture. La question du support est l'une des clés de compréhension de nombreux aspects de la peinture contemporaine, relativement à l'anti-illusionnisme, et elle est devenue un *contenu d'enseignement inscrit dans les programmes*. Les références relatives au mouvement pictural sur le support sont nombreuses. (Il n'a pas été fait appel à des références lors de ce cours ; il n'est pas d'ailleurs nécessaire de faire systématiquement appel à des références).

Lors de cette séance avec ces élèves de 6^{ème} il ne s'agit pas de faire acquérir formellement et en une fois la notion de support mais de leur faire prendre conscience des effets du support - par sa matérialité ici - dans leurs réalisations, c'est un premier temps. L'usage dominant du papier blanc à l'école et aussi le plus souvent en arts plastiques masque la question. Il est donc opportun pour rencontrer la question d'argumenter sur un autre terrain. Ils travailleront donc sur des chutes de moquette verte (parce qu'elle était ainsi) de 30x40cm à 20x25cm. On peut considérer que ce format est suffisant (ni trop petit ce qui ne conviendrait pas, ni trop grand pour un travail dans la séance), de plus il rompt avec le 21x27 et le 24x32 qui sont des formats très usités.

Les élèves disposent toujours d'un matériel sommaire mais d'autant varié que la disposition spatiale est groupale (environ quatre élèves par groupe) facilitant ainsi le prêt et l'échange de matériel : colle, ciseaux, feutres, peinture, pastel, crayons de couleurs...(Par exemple, pour le pastel, la présence dans un groupe d'élèves de pastels différents : à l'huile, sec ou gras, est fructueuse pour percevoir des différences qualitatives).

La proposition de travail se fait sans commentaire et ce qu'ils ont à faire n'est pas précisé : « Moquette » (il s'agit de la distribution de chutes) . Ils ont presque une heure pour travailler et choisissent le ou les moyens de mise en œuvre (ce n'est pas toujours le cas, cela dépend de ce qui est en jeu comme question). Ce sera dans ce cas, et selon leur choix, généralement le pastel.

Toutes les réponses, s'il n'y a pas de consignes précises, sont permises, ils le savent, (y compris de porter atteinte à la moquette, de la découper ou autre, ce qui aurait peut-être posé de nouvelles questions intéressantes et potentielles pour d'autres séances) mais ce jour là tous se sont servis de la moquette comme support (sans cependant posséder la notion de support). Le travail est toujours actif et la question d'avoir terminé dans le temps ne se pose guère. Cette inscription dans la réalité du temps est intégrée (qu'il s'agisse d'une séance ou de deux ou éventuellement de trois, mais bien souvent pour les 6^{ème} c'est une séance).

L'affichage de tous les travaux s'effectue sur un tableau noir en bois (on peut aisément y fixer les travaux par des punaises). Ce tableau a été agrandi dans le bas et sur les côtés afin de pouvoir recevoir tous les travaux. Les élèves viennent afficher dès qu'ils ont terminé, et sans trop de difficultés tous les travaux sont réunis, environ entre cinq minutes (le plus souvent), ou dix minutes au plus, avant la sonnerie de fin de séance (mais selon le cas cette durée peut être dépassée).

Les élèves se déplacent (ce *déplacement* est nécessaire, ils sont ainsi dans une autre posture). Ils se disposent en demi-cercle à proximité de l'affichage mais pas trop près afin qu'ils puissent voir la totalité de l'affichage dans de bonnes conditions. Cette disposition pour la parole se met au point pour les nouveaux de 6^{ème} dès la première séance (L'écoute et le respect de la parole sont absolus sinon il faut renoncer à ce type d'évaluation ; mais y renoncer serait renoncer à l'éducation de la sociabilité).

L'évaluation verbale. Elle est en général rapide pour plusieurs raisons qui ne sont pas d'ordre théorique : l'attention de jeunes élèves ne dure pas et le plaisir de voir ne doit pas tourner en punition d'avoir à parler ; le temps hebdomadaire de cet enseignement est restreint c'est une *contrainte à prendre en charge* dans l'institution scolaire (et non de se situer négativement par rapport au temps) et dans cette gestion il importe de laisser le plus grand temps à l'effectuation plastique sur laquelle se fonde cet enseignement ; ce qui est à explorer et à apprendre nécessite d'être circonscrit, restreint, et le plus souvent modeste dans les apparences. On ne fait pas apprendre dans la généralité et la quantité, ni une fois pour toute ; enfin il convient d'éviter un excès de rationalité, et de ne jamais vouloir, ni croire, épuiser une question (tout comme dans la relation à l'art), question sur laquelle de toute façon on aura l'occasion de revenir et qui se reprendra différemment.

Cette phase du cours a été enregistrée dans sa totalité (sans incidence sur les comportements d'élèves car l'enregistrement était un outil de travail usuel)

L'évaluation lors de cette séance a duré quatre minutes
 Le rapport d'interventions enseignant/élèves est de 4 / 29, soit 1 sur 7 (Mucchielli, *Dynamique des groupes*, estime que le bon rapport est de 1/7)
 Le rapport du débit de paroles enseignant/élèves est de 65 / 593, soit 1/ 9.

Ces observations quantitatives peuvent aider à repérer certains phénomènes et à mieux réguler par la suite les échanges, mais elles ne sont pas la garantie de l'efficacité d'une évaluation. Ce qui importe pour la verbalisation des élèves est la restriction de la parole de l'enseignant et l'opportunité de ses interventions pour réaliser des recentrages et approfondissements de ce qui a été dit (mais les interventions ne se réduisent pas à cela).

Décryptage et commentaire de l'évaluation

La parole est directement donnée aux élèves sans question préalable.

<p>- Si on met des couleurs sur une feuille ça fait...et si on met sur la moquette ça ne fait pas la même apparence. - Les couleurs sont beaucoup plus ressortie et beaucoup plus belles. - Le style des dessins et les traits variés et surtout les dessins ne représentent pas la même chose... pas toujours la même chose ce qui est bien. - Je ne suis pas d'accord avec ce qu'a dit David parce que je ne trouve pas que dans certains cas les couleurs ressortent très vivement, mais dans d'autres cas elles sont sombres et indistinctes. - Selon la matière qu'on utilise pour dessiner ça n'a pas du tout le même aspect</p> <p>PEUX-TU PRECISER ?</p> <p>- C'est-à-dire quant on prend de la peinture, comme c'est un peu vif que si on prend de la pastel à la cire. Par exemple, le pastel gras ça se voit très bien. Ca dépend selon la matière qu'on utilise. - La moquette rend le dessin majestueux, sur certains dessins. - Moi, je ne suis pas tout à fait d'accord, moi je trouve plutôt que les dessins sont très grossiers, on n'arrive pas à figoler sur la moquette et c'est pas du tout majestueux, moi je trouve. - Si toi tu es cochon ce n'est pas de notre faute. - Moi, je trouve que les couleurs... si c'est sombre ou clair cela dépend du matériau...des matériaux qu'on a utilisés. - Et puis aussi ça dépend aussi de la force qu'on y met. Si on appuie très fort évidemment ça ressortire bien, mais si on appuie légèrement... - J'ai remarqué qu'un certain nombre de personnes sont arrivées à faire un dessin comme si... enfin avec les matériaux appropriés mais comme s'ils dessinaient sur du papier. Par exemple, là, le clown, un bonhomme... Je trouve qu'ils sont bien réussi là.</p> <p>TROUVES-TU QUE LE CLOWN EST FAIT COMME IL SERAIT FAIT SUR DU PAPIER</p> <p>- Non, mais je veux dire qu'avec le matériel approprié...mais c'est bien fait - Tout est rempli, il n'y a pas... - Sur plusieurs dessins on a utilisé la couleur de la moquette. - La moquette permet de mieux faire montrer des choses importantes en appuyant plus. - Certaines personnes ont été très gênés par la moquette car on voit, ils ont fait des dessins comme s'ils étaient tout bébé, en maternelle. Par exemple une fleur beaucoup plus grande, enfin, de même taille que la maison. On a vraiment l'impression qu'ils ont été gênés par...Ils ont pas fait de beaux dessins. Donc ils ont dû être gênés par la moquette. - Il y a des dessins qu'on distingue mal. - Ils ont cru être gênés ! - Je trouve que les couleurs sont plus nettes quand on appuie beaucoup - Moi, je trouve qu'on aurait du utiliser beaucoup plus la moquette dans un</p>	<p>Sortie de parole (Si possible à respecter au début)</p> <p>←occasion pour resserrer (il est question de la relation matériaux ou instruments utilisés en fonction du support : « selon la matière qu'on utilise pour dessiner » <i>sur le support</i>, veut-il dire)</p> <p>Ils sont dans le sujet</p> <p>(ils perçoivent les effets produits positivement ou ressentis comme un inconfort. Ils en parlent, commentent, comparent et relativisent. L'échange se fait entre eux.</p> <p>La dernière intervention est importante : « comme s'ils dessinaient sur du papier » est une critique. Prise de conscience de la logique du support. Il est opportun de relever cette intervention.</p> <p>← Approfondissement de la dernière intervention</p> <p>Reprise des commentaires</p> <p>A nouveau Intervention critique cette fois beaucoup plus précise mieux verbalisée</p>
---	---

<p>autre sens, parce que là, on l'utilise comme si on écrivait sur du papier, ce qui n'est pas bien. On devrait avec la moquette la faire broser un peu...</p> <p>N'Y AURAIT-T-IL PAS UN OU PLUSIEURS TRAVAUX QUI AURAIENT UTILISÉ LA MOQUETTE DIFFÉREMMENT, JUSTEMENT AINSI QUE TU LE DIS ?</p> <p>- Oui, quand c'est un peu flou, là (il montre un travail), oui ça fait flou . - Je suis d'accord avec lui. On devrait utiliser la moquette dans ses propriétés, avec ses propriétés.</p> <p>PEUX-TU ME PRÉCISER DES PROPRIÉTÉS DE LA MOQUETTE ?</p> <p>- Par exemple quand on met de la peinture ça rentre à l'intérieur. On peut très bien ne pas repasser de couches ça fait que ce sera très...</p> <p>PEUX-TU ME MONTRER DES EFFETS PARTICULIERS DE LA MOQUETTE QUE TU NE POURRAIS PAS OBTENIR SUR DU PAPIER ?</p> <p>- Ca ! c'est très flou. On peut quand même le faire un peu sur du papier mais pas aussi bien. On a l'impression que c'est vraiment du brouillard - Il y a aussi celui-là. Là ici, qui montre la nuit, c'est sombre - Et ça, on pourrait pas le faire sur du papier (un autre travail est montré). - Si j'avais à choisir j'aurais pris la moquette, ça fait un peu plus d'effets que sur du papier. - ... et puis il faut changer.</p>	<p>← Renforcement (l'accent est maintenant porté sur ce qu'a énoncé le dernier élève intervenant)</p> <p>← quasiment la parole de l'enseignant, c'est dit comme l'enseignant le dirait. (la critique de l'un reprise par la parole d'un autre « je suis d'accord avec lui », exprime symboliquement la prise de conscience du groupe) (remarque : l'enseignant aurait pu reprendre cette formulation à son compte la confirmer et la commenter quelque peu...)</p> <p>Approfondissement</p> <p>Confirmation, application</p> <p>← confirmation de l'acquis</p> <p>← Élégante sortie. Il convient d'arrêter</p>
--	---

Quelques remarques

L'abondance orale lorsqu'elle se produit peut faire perdre pied. C'est très rapide et j'ai pu constater que la plupart des stagiaires ne percevaient rien au début et se laissaient entraîner dans toutes sortes de directions pour finalement produire leur propre discours. Ce qui est à recommander, mais ce n'est pas évident, c'est de pratiquer ce que les analystes appellent « une écoute flottante ». Elle demande d'être paradoxalement totalement vacant et attentif. L'enseignant sait quel est, ou peut être, l'enjeu du travail qui a été proposé et ne se montrer réceptif qu'à certains mots ou remarques qui lui paraissent signifiantes quelle que soit la formulation employée (Mais aussi selon le cas il peut saisir un fil autre et dévier tout aussi productivement de l'objectif initial).

Il est utile, sinon nécessaire, de posséder quelques connaissances sur la dynamique de groupe. A la remarque souvent faite : « mais tous les élèves ne parlent pas », la réponse est qu'il ne s'agit pas d'élèves individuels qui s'expriment mais d'élèves dans un groupe avec tout le jeu des interactions. S'il est dans le rôle de l'enseignant de tenter de réguler la parole entre ceux qui s'expriment volontiers et ceux qui demeurent silencieux (pour les ouvrir à une dimension de communication sociale) il faut comprendre aussi que les mécanismes de l'apprentissage demeurent encore obscurs et admettre que les élèves qui demeurent silencieux, au sein d'un groupe, bénéficient de ce qui est dit.

Une analyse exhaustive de contenus montrerait de nombreuses possibilités d'interventions de toutes sortes. Mais on ne reprend pas les élèves sur tout. Par exemple dans la troisième intervention le mot *dessin* est inapproprié. Il est possible de ne pas laisser passer cette inexactitude, on le devrait, mais l'intervention de l'enseignant court alors le risque d'entraîner des remarques diverses de la part des élèves à ce sujet et distraire de questions essentielles ; de même pour la correction de la langue bien que tout enseignant enseigne la langue. La multiplication des remarques de l'enseignant risque de couper la sortie de paroles qui est nécessaire en début de verbalisation avec l'espoir de voir apparaître une remarque décisive afin de permettre de travailler ce qui est l'enjeu de la séance.

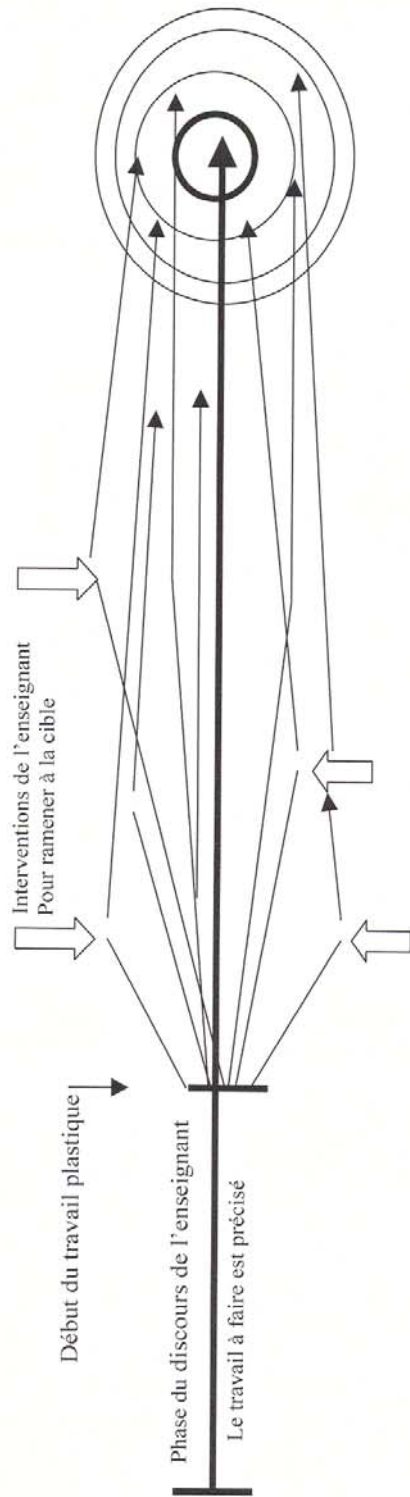
Une évaluation ne répond pas de toutes les évaluations, néanmoins quelques constances apparaissent. Il arrive assez fréquemment, et selon la nature des travaux que dans un premier temps les élèves demandent « ce que c'est, qu'est-ce qu'il a voulu faire ? » à propos de tel ou tel travail, ou s'émerveillent ou au contraire n'aiment pas et l'expriment. J'ai pris soin généralement de laisser sortir ces remarques au premier degré sans les contrarier, pour les évacuer, sinon elles ressortiront de toute façon à des moments où se travailleront des questions essentielles et elles disperseront l'attention. J'ai appelé ce premier moment *les curiosités*.

Dans l'évaluation qui vient d'être vue il n'y a pas ce moment de curiosités. Ils sont directement dans le sujet.

Il est dommage que ne figurent pas les prénoms des élèves avec le rôle des garçons et des filles. J'ai pu constater au cours de milliers d'évaluations (de 1970 à 1982) que les filles ramènent plus volontiers que les garçons à la norme ou à la pression du groupe. On peut ici le percevoir à un moment (car c'était indiscutablement une fille) : « si toi tu es un cochon ce n'est pas de notre faute ». Elle règle son compte par rapport à l'intervention (certainement d'un garçon) et elle le fait au nom du groupe : « ce n'est pas *notre* faute ».

ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL EN ARTS PLASTIQUES

G.P.75



La parole précède

ce qui doit être fait est connu

Le résultat est conforme

SUJET

L'enseignant expose le sujet. Décrit ce qu'il faut faire. Indique quelles seront les étapes du travail avec le nombre de séances. Il précise le format, les moyens de mise en œuvre en œuvre et l'organisation dans l'espace de la feuille. Il peut montrer de bons travaux déjà faits avec ce sujet par d'autres élèves L'enseignant possède la vision du résultat à atteindre (la cible).
ce qui sera fait est circonscrit et prévu. Les résultats ne seront pas une surprise.
Cet exposé, mobilise une partie de la séance. (généralement, à chaque début de séance pour la poursuite de ce travail l'enseignant précise à nouveau ce qui doit être fait)

EFFECTUATION

La phase de travail plastique succède aux explications et commentaires.
L'enseignant contrôle le travail individuel en circulant dans la salle de Classe et intervient collectivement pour des relances.
La notion de « guidance » est liée à ce type d'enseignement qui vise à L'homogénéité des résultats

RESULTATS

Les résultats relèvent d'une même structure. Ils ont relativement identiques mais plus ou moins bien exécutés.
C'est en ce sens que l'enseignant pourra commenter quelques travaux.

Les travaux ne sont pas *différents* ils présentent certaines *variations* dues au plus ou moins grand savoir-faire des élèves. Ce sont des *variations dans le même*.

ENSEIGNEMENT dit EN PROPOSITION

G.P 1975

