

# le transfert des apprentissages en arts plastiques de l'activité à l'enseignement

Patrick Ducler

IA IPR

article publié dans les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°24, juin 2001

*Tous les pays du monde ont certes dû rechercher des accords de couleur entre les mets, la vaisselle et même les murs ; la cuisine japonaise en tous cas, si elle est servie dans un endroit trop bien éclairé, dans de la vaisselle à dominante blanche, en perd la moitié de son attrait. La soupe au miso rouge, par exemple, que nous consommons tous les matins, voyez un peu sa couleur et vous comprendrez aisément qu'on l'ait inventée dans les sombres maisons d'autrefois. »*

Tanizaki Juichiro, Éloge de l'ombre (1933) – Traduction de René Sieffert, ALC , 1997

Viviane et Gilbert de Landsheere, écrivaient à propos du transfert des apprentissages dans un ouvrage intitulé *Définir les objectifs de l'éducation* (Paris, PUF, 1975) : *"Ici, on ne peut pas prédire toutes les situations. Des comportements appris dans un cadre donné devront s'appliquer à un autre. Parfois cet autre cadre présente de telles analogies avec le premier que le transfert sera direct. Dans d'autres cas la situation sera beaucoup plus éloignée du connu et, pour résoudre le problème, des éléments pertinents devront être extraits de plusieurs expériences antérieures (analyse) puis recombinaison (synthèse) et transférés à la situation nouvelle. La capacité à transférer les apprentissages est capitale dans le processus d'éducation."*

Ce propos n'a rien perdu de sa pertinence. Un apport intéressant pour les arts plastiques (et cela a sans doute été accompli dans d'autres domaines) consisterait à rassembler un nombre significatif d'exemples concrets, à établir des typologies, à se livrer à une activité de chercheur en sciences de l'éducation et à fabriquer des outils facilitant l'observation des processus de transfert. Malgré l'absence apparente de théorisation, l'enseignement des arts plastiques se donne des objectifs de transfert, car cet enseignement, inscrit dans le domaine de la création artistique, n'est pas étranger à l'esprit d'investigation, d'innovation et de recherche. Chaque enseignant est explicitement invité à mettre en place des stratégies d'apprentissage comprenant des objectifs de transfert. Que ce soit au niveau de la construction savante des leçons ou de celui des activités les plus prosaïques de leur mise en œuvre, cette stratégie est incontournable.

## Complémentarité, transfert

Avant d'aller plus loin, il importe de préciser que pour nous la problématique du transfert des apprentissages est fortement liée à celle de la transposition (y compris de la transposition didactique). Par contre, elle ne l'est pas *de facto* avec la transdisciplinarité. En effet, accumuler différents points de vue plus ou moins spécialisés pour traiter un thème commun (ce à quoi la transdisciplinarité est souvent réduite) ne relève pas du transfert mais de la concaténation. Cela reste vrai lorsqu'il s'agit de polydisciplinarité (telle que l'a définie Edgard Morin), c'est-à-dire de complémentarité disciplinaire par l'assemblage ponctuel de spécialités pour un but donné, ce qui est principalement le cas dans la recherche scientifique. Transférer ne se résume pas à créer des liens entre les connaissances intellectuelles. Nous postulons, avec Viviane et Gilbert de Landsheere, qu'il s'agit de viser des comportements et que le transfert consiste à *réinvestir* un apprentissage (généralement construit dans un champ disciplinaire lorsqu'il s'agit de l'École) pour le réactiver autrement, dans le même champ ou dans d'autres situations plus ou moins éloignées (y compris dans d'autres champs). La transdisciplinarité, pas plus que la polydisciplinarité ne sont des modes de transfert.

Par exemple, à l'issue d'une leçon portant sur le concept d'*intégration*, fondée sur un simple petit exercice de créativité (inclure un fragment de tissu bleu dans une peinture déjà engagée), il est banal de demander aux élèves de mettre ce nouveau concept à l'épreuve. Que peut-être une *intégration*, si

elle n'est pas plastique ? Où en rencontre-t-on ? En fabriquons-nous personnellement ? Que deviendrait cette idée dans d'autres champs voisins des arts plastiques, tels que l'architecture ? Comment et pourquoi peut-on dire que la Pyramide de Pei est "intégrée" ou non dans la cour du Louvre ? Connaissent-ils l'emploi de cette notion en mathématiques ? Et dans la vie sociale, dans la classe, que désigne ce mot ? L'élargissement du champ conceptuel à *partir d'un point de vue* active et désigne *le principe de transfert des connaissances*, mais il n'est pas déjà un transfert. En actualisant une question simple mais essentielle : que faire, ailleurs et autrement, de ce nouvel apprentissage, c'est le *processus* qui est visé. Et pour les élèves s'ouvre ainsi une nouvelle perspective : ce à quoi peuvent servir les arts plastiques. L'art ne serait-il qu'une fin en soi ou serait-il également un regard sur le monde, un dispositif d'appréhension du réel ? Nous sommes au seuil des transferts.

### **Analyser, synthétiser, transférer**

Pour favoriser chez les élèves cette "gymnastique" intellectuelle et comportementale de la transposition et parvenir au transfert, l'enseignant doit en avoir le désir, en être curieux. La mise en place de cette stratégie requiert de l'enseignant qu'il garde lui-même le goût de l'observation et de l'analyse des situations, qu'il en identifie quelques principes, même s'il ne les théorise pas véritablement. Car pour être actif, le transfert doit être posé en principe permanent. Il ne s'agit pas, bien entendu, "d'apprendre aux élèves à transférer" (la formule serait naïvement tautologique) mais de développer chez eux la conscience de la complexité car les choses sont liées, imbriquées, et des transferts sont sans cesse nécessaires pour comprendre et nous permettre de penser et d'agir face à des situations nouvelles. En ce sens, les moments de polydisciplinarité peuvent y être favorables s'ils sont explicitement tournés vers cet objectif.

La routine est l'obstacle essentiel à l'atteinte d'un tel objectif. Le travail de l'enseignant doit permettre aux élèves d'apprendre à faire face à l'inattendu, à l'imprévisible, à l'indescriptible, par des *mises en situation* qui favorisent le réemploi des connaissances, qu'elles soient notionnelles ou gestuelles, pratiques ou culturelles, avérées ou intuitives (c'est-à-dire en cours de construction). Les situations extrêmes de survie, par exemple, sont propices à l'émergence de réactions nouvelles, produites par associations d'apprentissages aussi bien comportementaux qu'intellectuels restés sans liens opérationnels. Toutes proportions gardées, il convient de donner accès aux élèves à la fois à des contenus (les connaissances) et à des pratiques (les procédures) pour les mettre en œuvre. Enfin, il est indispensable de rechercher et comprendre ce qui peut faire obstacle aux transferts, dans le comportement des élèves comme dans celui de l'enseignant, comprendre pourquoi ils sont (pourquoi nous sommes) si souvent rétifs aux changements. Cette question, portant sur les *obstacles épistémologiques*, est le troisième pôle de cette problématique (que nous ne développerons pas ici). Sans mettre les élèves en difficulté, les encourager à prendre des risques, à s'aventurer vers ce qu'ils ne savent pas déjà faire (ici les risques sont essentiellement artistiques) est une constante de l'enseignement des arts plastiques. C'est pourquoi la démarche prime parfois sur le résultat et qu'il n'est pas rare que les questions soient plus nombreuses que les réponses.

### **« M'sieur, j'y arrive pas, vous nous avez pas montré ... » (Gérôme Gaffon)**

A l'opposé, un enseignement tourné vers des résultats normés, des performances standardisées, la maîtrise de savoir-faire, l'appropriation de modèles et de réponses toutes faites, a très peu l'occasion de favoriser les transferts d'apprentissages : dans ce cas d'espèce, l'entraînement et la répétition sont les principes fondamentaux. Le professeur invente des exercices et construit un réseau dense et compliqué de consignes qu'il faudra strictement respecter : la réussite (mais quelle réussite ?) sera à ce prix. Quelques minces possibilités de choix ou des thèmes à la mode permettent en apparence de "moderniser" un enseignement caduc. L'élève suit pas à pas les recommandations du professeur, exécute une idée qui n'est pas la sienne. Parfois, il ne sait qu'à l'issue du travail ce qu'on attendait de lui. Dans un tel enseignement, l'attention est fixée sur le résultat, captée par le produit. C'est probablement ce qu'a connu Gérôme. Entre ces deux pôles (respecter un modèle et suivre des consignes ou expérimenter et prendre des initiatives) toutes les situations se déclinent.

Depuis longtemps déjà, une dynamique de l'innovation, de l'aventure, est au centre de l'enseignement des arts plastiques, enseignement fondé sur la pratique et le projet personnel, et cela en rupture radicale avec son ancêtre, le cours de dessin. L'élève et l'art sont au centre du dispositif, dialectiquement. A chaque occasion, une idée nouvelle est à bâtir. A la commande se substitue une

*proposition*, à l'injonction une *incitation*, et l'exécution cède la place à une *résolution de problème*. Dans le cadre d'un enseignement piloté par le professeur et impliquant toute la classe, cette dialectique prend sa forme la plus vive dans le dispositif du *cours en proposition*<sup>(1)</sup>. Elle se développe ensuite dans des situations de projets individuels ou d'équipes (atelier, situation d'autonomie, enseignement de lycée, Travaux Personnels Encadrés), où elle acquiert toute sa pertinence.

Deux exemples complémentaires illustreront le propos.

### **Un cours usuel : *Eblouir pour persuader***

Le premier exemple est très récent. Il s'agit d'une leçon observée lors d'une inspection<sup>(2)</sup>. Une phrase est écrite au tableau : *De même que l'acteur de théâtre utilise la gestuelle au service de l'expression et de la mise en scène, occuper l'espace de la feuille blanche afin de répondre à l'incitation : **Eblouir pour persuader***. De grandes feuilles sont disponibles, ainsi que le nécessaire de peinture : gouache en pots, pinceaux et outils divers. Les élèves peuvent s'installer dans la classe (sur de grandes tables, au sol, au mur) ou dans le couloir, comme il est d'usage ici car la salle est trop petite. Ils travaillent seuls ou en équipe.

Que peuvent apprendre les élèves ? La proposition d'aujourd'hui (en apparence frappée de simplicité) nécessitera, pour les élèves, de recourir à des expériences, des savoirs, des savoir-faire multiples et nombreux : savoir s'organiser, se concerter, préparer les peintures, travailler de concert, réagir ensemble à des micro-événements imprévus, les prendre en compte, décider de mettre un terme à l'effectuation. Des notions connues seront activées : organisation/composition, étendue, trace, geste, mouvement, support, outil, etc., la liste serait longue. Les *transferts directs* seront nombreux : peindre n'est pas une nouveauté absolue. La leçon pourrait commencer là et se terminer de même : un apprentissage est programmé, articulant expérience et analyse car les travaux seront bien entendu commentés en fin de leçon.

### **Solliciter le réinvestissement des connaissances**

Mais comment s'assurer que des connaissances, des savoirs, *construits différemment* sont réinvestis après transformation, comment, pour reprendre Viviane et Gilbert De Landsheere, s'assurer de ce qui sera analysé, synthétisé et transféré ? Par une double stratégie développée par l'enseignante, l'une en amont de la leçon, l'autre en aval. De quoi s'agit-il ? Les semaines précédentes un travail avait été conduit autour du **baroque** (notion, catégorie historique, caractéristiques stylistiques). Sans entrer ici dans le détail, les élèves avaient eu, lors de ce travail, à observer et analyser des œuvres baroques. Pour la leçon « éblouir pour persuader », aussitôt installés, prêts à peindre, les élèves reçoivent un imprimé : les caractéristiques découvertes ensemble concernant le baroque sont rédigées et il est demandé aux élèves *de s'y référer pour peindre*. La contrainte est explicite : *utiliser ce qui vous a marqué dans l'art baroque*. Ainsi, et de manière forte, il est demandé aux élèves, dans des conditions matérielles et culturelles sans relations directes avec ce qui sert de référence, le baroque, d'intégrer ce qu'ils en savent dans ce nouveau travail. Ce qu'il feront ne pourra pas être *baroque*, au sens historique du concept, mais des liens explicites seront à établir. Ils porteront sur l'espace, la lumière, la couleur, l'organisation, la multiplicité, le mouvement par exemple.

### **Une situation ouverte sur le travail à venir**

L'enseignant expérimenté sait pertinemment que la jubilation et l'émotion suscitées par cette situation (peindre en grand format) n'est pas sans conséquences : elles déclenchent inévitablement un recours à la gestualité (parfois proche de la gesticulation). Il est prévisible, entre autres choses, que de la peinture sera projetée, que des empreintes de mains surgiront ici et là, que des débordements seront inévitables (les feuilles, très grandes puisqu'il s'agit de papier en rouleau, seront bientôt trop petites). Le professeur sait que dans cette mise en situation, certaines caractéristiques de la grande peinture abstraite américaine<sup>(3)</sup> (abstraction gestuelle notamment, *all over*) seront présentes. Le second type de transfert est ainsi programmé : ils devront comprendre, à travers l'expérience vécue mise en relation avec des œuvres qu'ils découvriront la prochaine séance, les principes picturaux propres à cette abstraction américaine<sup>(4)</sup>. A la fin de la leçon, un document comprenant un lexique et des photographies de Jackson Pollock exécutant un *drip painting* en 1950<sup>(5)</sup> est distribué : « *Nous en*

*parlerons la prochaine fois... »*, précise l'enseignante. Les images de Pollock au travail, fortes, largement connues du public, le montrent en pleine action, "dansant" au-dessus, autour et dans sa toile, laquelle recouvre presque entièrement la surface du sol de l'atelier (plusieurs dizaines de mètres carrés). Il est muni d'une boîte (parfois percée, dans laquelle se trouve la peinture émaillée, épaisse, qui s'égoutte : *dripping*, peinture en gouttes), ou d'une boîte et d'un gros pinceau abondamment enduit et exclusivement utilisé pour "lancer" la peinture sur la toile. Les murs de l'atelier sont également couverts de grandes toiles équivalentes : le peintre est dans un théâtre de peinture, il est au cœur d'une peinture sans limites (voir les liaisons avec le baroque). Mais un contresens est attendu, très usuel fait par les élèves : le travail de Pollock serait principalement le fruit du hasard, puisque la peinture est jetée, égouttée. Aussi, le professeur met-elle en exergue un propos du peintre : « *Je nie l'accidentel.* » Un dialogue entre leurs propres expériences gestuelles et celle de Pollock sera possible, éclairant les particularités et les limites de chacune.

### **Une situation d'atelier : Le délassement du peintre**

Le second exemple est de nature bien différente : il s'agit cette fois de percevoir, dans la démarche autonome comment deux élèves s'inventent (sans le savoir ?) des conditions expérimentales de transfert de connaissances.

La situation remonte à 1991. Carine et Laëtitia travaillent en Atelier d'Arts plastiques très régulièrement, le cours est en situation d'autonomie. Elles réalisent chacune une toile de très grand format (220 X 160 cm et 180 x 180 cm), ce qui représente plusieurs dizaines d'heures de travail. Elles viennent de terminer une petite gouache (45 x 60 cm) faite ensemble, en moins d'une heure, une pause dans leur grand projet. Elles expriment le besoin de s'expliquer. Les propos sont enregistrés. L'entretien prendra presque une heure. En voici un très bref extrait :



Laëtitia : (à propos de la petite gouache) On en avait fait une autre... et comme vous nous aviez dit que ce n'était pas mal, on s'est dit "on va en faire une deuxième"... et **je me suis rendu compte, quand même, qu'à chaque fois... sans le vouloir, je reprenais exactement ce que j'avais fait**

**dans le premier !** Je faisais toujours à peu près la même chose, il y a toujours quelque chose qui revient...

*Question : Est-ce que vous seriez capable de me dire, pour ces deux gouaches, ce qu'est leur statut par rapport à ce que vous faites en ce moment, chacune de votre côté ?*

Laëtitia : Ça, je le considère comme **quelque chose qui nous libère de notre toile**, parce que, sur toile, c'est beaucoup plus méticuleux par rapport à ce qu'on fait ici sur le papier. Sur le papier on se dit que ce n'est pas grave, qu'on peut faire ce qu'on veut, donc, on fait ce qui nous vient par la tête. Sur la toile, on ne peut pas se dire ça. **Il y a quelque chose qui doit se faire sur la toile et c'est pas autre chose** tandis que **sur le papier on n'a pas décidé ce qu'on allait faire**. Donc, c'est venu comme ça. Tandis que sur la toile, **c'est un modèle, c'est quelque chose qu'on a réfléchi...**

*Q : Quel est le statut de ces gouaches par rapport à vos grandes toiles ?*

Carine : **Des essais ! Ce sont des essais...**

Laëtitia : Moi, je ne trouve pas que se sont des essais, **on a envie de changer, c'est des choses qu'on n'ose pas faire ... qu'on n'ose pas faire sur la toile.**

*Q : C'est pour expérimenter ?*

Laëtitia : Oui, voilà.

Carine : **Quand on est sur la toile, c'est comme un travail, on applique ce que justement on pourrait apprendre sur des feuilles comme ça...**

### **De l'application à la transposition**

Les deux élèves se sont donc véritablement *imposées* dès le début un projet "programme" fondé sur deux collages servant de maquettes, voire de *modèles*, pour les grandes peintures et desquels elles sont peut-être maintenant prisonnières. La mince liberté d'expression et d'expérimentation qu'elles s'autorisent sur les toiles leur devient consciente : elles exécutent le projet. Les petites gouaches sont d'abord comprises comme une alternative, un délassément. **Mais il** va sans dire que la situation est éminemment plus complexe : Carine est reconnue pour son "métier" de peintre, elle a *appris*, expose au village, tandis que Laëtitia débute, *expérimente*. L'une est prise dans les contraintes que lui imposent la reconnaissance et l'attente collectives : « montre nous ce que tu sais faire », la réussite est obligatoire, l'autre improvise et apprend en travaillant (elle a déjà *raté* et abandonné une précédente toile) ;



**Carine au travail**

*La Liberté de la femme. Peinture sur toile, 180 x 180 cm*



### Laëtitia au travail

*Le chat au bouquet* – Peinture sur toile, 200 x 160 cm

l'une est riche d'une expérience qui l'enferme, malgré la réussite apparente, l'autre, n'ayant pas de passé en ce domaine, est faible par son manque de métier mais expérimente largement et multiplie les trouvailles au point, souvent, de rattraper son "retard". Le *transfert* est donc à prendre ici dans double sens, éducatif et psychanalytique : chacune a des contraintes opposées : mettre en jeu leurs différences, travailler ensemble sur la petite gouache (ce qui suppose de nombreux compromis picturaux) leur fait implicitement espérer mieux comprendre les richesses de la partenaire et, sans doute, compter en faire usage ultérieurement. « *Ne pas toujours faire la même chose* », dit Laëtitia. L'expérimentation est permise sur le papier, mais il ne sera pas possible d'*appliquer les trouvailles*, comme le pense Carine, fidèle à sa posture, mais nécessaire de *transposer*, car tout est différent : format, conditions de travail, références, etc.

### Enseignement ou activité

On observe ainsi à travers ces deux exemples -- en situation d'autonomie, mais également dans toute forme d'enseignement ouvert, où les élèves ont une marge d'initiative suffisante -- qu'ils développent des stratégies d'apprentissages fondées sur leur expérience (la leur et celle de leurs camarades), qu'ils s'inventent des protocoles expérimentaux et adaptent les trouvailles : analyser, synthétiser puis transférer. Cela suppose bien entendu un enseignement centré sur l'élève et tourné vers l'art, un enseignement qui lui fourbisse les armes nécessaires à la construction de **ses** apprentissages. Ce bénéfice caractérise la différence essentielle qui existe aujourd'hui entre un **enseignement artistique** et une **activité artistique**.

1 - Voir l'article *Le projet de l'élève en arts plastiques* dans : Les cahiers EPS n°22, juin 2000

2 - Le professeur, auteur de la leçon, est Michèle Bonnet, au collège Debussy à Angers. Le point de vue est par conséquent extérieur.

3 - Barbara Rose, *La peinture américaine – Le XX<sup>e</sup> siècle* – Skira, Genève, 1986

4 - Margit Rowell, *La peinture, le geste, l'action*. L'existentialisme en peinture – Editions Klincksieck – Paris, 1971

5 - Hans Namuth, *L'atelier de Jackson Pollock* – Editions Macula, Paris, 1978 (nombreuses rééditions).