

Les stratégies et les outils didactiques innovants en arts plastiques ou visuels

Isabelle Poussier

► **To cite this version:**

Isabelle Poussier. Les stratégies et les outils didactiques innovants en arts plastiques ou visuels. Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 2003, pp.129-144. hal-02406636

HAL Id: hal-02406636

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406636>

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LES STRATÉGIES ET LES OUTILS DIDACTIQUES INNOVANTS EN ARTS PLASTIQUES OU VISUELS

Isabelle **POUSSIER**
IUFM de la Réunion

« L'éducation artistique ne doit pas être considérée comme une discipline de plus,
mais comme une méthode d'enseignement, un mode de transmission. »
J. Lang, 2000.

Résumé. – Tenter de valoriser des pratiques trop peu répandues et de convaincre de leur nécessité, c'est aussi, côté enseignant, questionner la conscience d'un métier, la possibilité d'une personnalité en mouvement. Après un regard sur la spécificité de l'enseignement et de la formation en arts plastiques ou visuels, sur l'évidence d'une pensée en acte, sur les freins mis à son épanouissement, nous aboutirons à l'hypothèse d'un « bougé » pédagogique nécessaire de type artistique, d'une modification de l'image habituelle du métier d'enseignant, à la faculté de chacun d'être l'artiste d'un enseignement porté par le questionnement pédagogique et culturel jamais interrompu. Un enseignement mis en échec produira une recherche active et dynamique, artistique.

Abstract. – For any teacher, trying to promote unfamiliar practices and to insist on their necessity, means a questioning of consciousness of a profession, a questioning of the possibility for a person to change. The analysis of the specificity of visual and plastic arts, the assessment of the evidence of thought being translated into action but hampered by obstacles, will lead to the suggestion that teaching is on move in an artistic fashion, that the teacher figure is changing, that any teacher is an artist in his own trade, spurred on by a relentless, both pedagogical and cultural, questioning. Any frustrated form of the teaching will result in active, dynamic and artistic research.

Cette réflexion est le fruit de recherches menées parallèlement sur deux plans : l'un disciplinaire, en sciences de l'art – arts plastiques – et l'autre pédagogique, à travers la formation de formateurs à l'IUFM de la Réunion. Elle tente de valoriser des pratiques encore trop peu répandues, notamment dans les classes du premier degré, et de convaincre de leur utilité, de leur nécessité, afin de ne pas occulter des parts importantes de la construction de la personne, de sa citoyenneté, et aussi, côté enseignant, de la

conscience d'un métier. En préliminaire, nous poserons un regard sur la spécificité de l'enseignement et de la formation en arts visuels, sur l'évidence d'une pensée en acte. La découverte de cette discipline encore méconnue permettra de questionner les freins mis, depuis déjà trente années, à son épanouissement. Puis, de la place du multiculturalisme dans l'éducation, découleront un type d'évaluation et des progressions spécifiques. L'ensemble de la réflexion aboutira à l'évidence d'une pédagogie ouverte et nécessairement en mouvement, et à l'hypothèse d'un « bougé » pédagogique indispensable de type artistique.

Une discipline trentenaire et encore méconnue, voire en question

En nous interrogeant sur les arts plastiques, nous nous heurtons la plupart du temps à une méconnaissance complète, pire, à des représentations erronées de notre discipline :

- Qui fait aujourd'hui clairement la différence entre dessin et arts plastiques, entre arts plastiques et arts décoratifs, entre arts plastiques et arts appliqués, entre artiste et artisan ou *designer* ?
- À quoi renvoie exactement le nouveau terme ambigu des textes officiels du premier degré : « arts visuels » ?
- De quelle nature est la culture artistique des enseignants du premier degré ?
- Qu'est-ce que créer ?

Il y a donc problème et urgence de définitions.

L'un des traits caractéristiques de l'art du XX^{ème} siècle est qu'une brèche s'est ouverte entre les catégories artistiques traditionnelles, un autre est l'exploration d'un champ ouvert dans lequel des productions métissées et radicalement nouvelles se côtoient et constituent notre culture contemporaine. Suite à cet abandon de la norme classique, à la fin du XIX^{ème} siècle avec le Salon des refusés, suivi de Picasso ou de Marcel Duchamp notamment, et depuis les années soixante-dix, avec le *pop art*, le nouveau réalisme ou l'art conceptuel entre autres, nous sommes passés, comme chacun sait, de l'enseignement du dessin à une pratique des arts plastiques, aujourd'hui « arts visuels » dans le premier degré, ceci afin d'y inclure les nouvelles technologies. Cette pratique à caractère exploratoire est à la mesure même des démarches d'artistes qui constituent notre champ de référence. Son objectif priori-

taire est d'amener les élèves à imaginer, à sentir et à créer, comme les textes nous l'imposent, et non à « faire » simplement au sens technique du terme.

La technique, ce sont désormais les techniques, innombrables, qui ne sont plus enseignées en vue d'être maîtrisées à défaut de sens, mais qui s'inventent dans des démarches particulières qui sont celles des élèves en situation de pratique des arts visuels. Cette pratique vise à l'élaboration progressive, tout au long de la scolarité, d'un projet artistique personnel de l'élève, incontournable en classe de troisième et après. Les instructions officielles affirment d'ailleurs « qu'aucune technique ne doit être enseignée pour elle-même ». Suivant les *Programmes de 3^{ème}*, « il importe de ne pas considérer l'acquisition des moyens comme une fin en soi au sens techniciste ».

Dans un même champ de référence, élargi aux démarches contemporaines, nous avons assisté au passage de l'apprentissage d'une technique normative à une pratique où des manières de faire se renouvellent dans l'action, sont sous-tendues par du sens, et dans lesquelles, toutes proportions gardées, élèves et artistes paraissent se trouver dans une posture analogue. Assemblages, arrangements, collages, récupérations, détournements, clin d'œil à une œuvre, emprunts ou citations à d'autres, travaux sur les images... Tous les coups sont permis, le métissage est la règle du jeu pour des productions à chaque fois souveraines car elles livrent ce qu'est l'élève dans sa totalité indivisible. Ce dernier serait alors bien placé, avec toutes ses différences, sa culture et ses préoccupations personnelles, ses recherches, au centre d'un dispositif pédagogique qui le valoriserait, construirait l'image qu'il a de lui-même et qu'il donne à voir aux autres, lui permettrait d'être acteur de ses apprentissages et de donner un sens singulier et critique à ses productions.

Magali Chanteux affirme :

« Comme l'ensemble des disciplines de l'enseignement général, les arts plastiques contribuent avec les moyens qui leur sont propres au développement de la personne et à la formation du citoyen : connaître les œuvres, accéder à l'ensemble des valeurs, s'exprimer d'une manière personnelle, solliciter et développer les capacités d'invention, témoigner d'un comportement ouvert aux démarches artistiques » (Chanteux, 1994.)

Nous pourrions ajouter : écouter l'autre, accueillir le différent, donner une valeur aux choses, avoir une opinion argumentée.

Méconnaissance, ignorance ou retour à l'ordre

D'abord, tentons quelques hypothèses au sujet des réticences associées aux arts plastiques. Nous comprenons la méconnaissance de cette discipline par une absence de formation des enseignants avant 1970, mais aussi par des difficultés de mise en place des savoirs et d'invention de modèles théoriques, auxquelles nous pouvons ajouter l'inertie d'enseignants peu convaincus, et les représentations véhiculées par un enseignement « aux enfants du peuple » (terme emprunté à Xavier Darcos, 2000), laissant trop longtemps de côté curiosité, accueil de l'autre et faculté de remise en question.

Nous pouvons encore attribuer ce refus à l'agressivité qu'engendrent parfois certaines formes d'ignorance, surtout lorsque l'ouverture est absente des esprits. La frustration est alors celle du maître pris en flagrant délit d'insuffisance, forcé à se remettre en position d'apprenant, exercice difficile, voire impossible pour certains.

Enfin, nous avons constaté un goût prononcé, voire une croyance non explicite, pour le retour à l'ordre, pour les valeurs sûres, pour les recettes qui marchent, plutôt que pour la réflexion et l'invention. Pourquoi pas pour l'école décrite par Alain Gerder (Gerder, 1979) ? Nous trouvons ici une relation complexe à l'enfance de ces enseignants, qui mériterait une recherche à part entière.

Il serait aussi intéressant d'établir un premier rapprochement entre éducation et art. En effet, les innovations pédagogiques génèrent la même méfiance, parfois méprisante, que les avant-gardes artistiques : éternel combat entre les anciens et les modernes.

Nonobstant, lors d'une recherche universitaire en sciences de l'art, nous avons pu noter qu'une forme du sacré serait, selon Julia Kristeva, ce lien singulier de transmission du langage qui, lui, ouvre à l'imaginaire nécessaire au devenir humain, au devenir artiste aussi. L'auteur ajoutait que « hors de la maternité, il n'existe pas, dans l'expérience humaine, de situation qui nous confronte aussi radicalement et aussi simplement à cette émergence de l'autre » (Kristeva, 1998, p. 93). Expérience radicale certes, sorte de paradigme, mais il y en a d'autres qui seraient, selon nous, la création artistique et peut-être aussi l'enseignement, nous verrons. Elle concluait d'ailleurs plus loin : « Est *sacré* ce qui, depuis l'expérience de l'incompatible, fait lien » (*Ibid.*, p. 220). Et l'art comme l'enseignement se situent là.

Dans cette thèse universitaire, à travers des outils traditionnels de l'enseignement inclus dans des œuvres d'art (cartes de géographie et tableaux d'élocution des années soixante), nous avons questionné les témoins d'une époque, et d'un type d'éducation, éloigné de nous, qui imposait « la » norme

et « la » morale avec des images semblant anodines, enfantines même, et qui, pourtant, étaient lourdes de sens. Notre culture se débarrasse beaucoup trop lentement de ces représentations éculées, malgré les remises en question et les réformes successives.

La vérité sembla être que les images d'alors ne laissaient aucune place à l'imaginaire individuel, à la création ou à la révolte au sens d'un mouvement positif, et qu'elles avaient engendré des générations de « moutons » dociles et d'enfants s'ennuyant à l'école. Cela, malgré les tentatives de certains, de Piaget à Freinet et d'autres, avant les innovations pédagogiques de l'après-1968, pour peu qu'elles aient été suivies. À moins que, malgré cette éducation inerte dans ses représentations, ce soit la « chance » de posséder en soi une intimité révoltée, artistique, qui s'insurge justement contre les certitudes inégalitaires, qui permette de questionner, de transgresser les modèles et aussi de créer. Cette caractéristique permettrait alors de dépasser un carcan devenu trop étroit, par le questionnement et la réflexion innovante. Dommage qu'il faille autant de temps pour lui permettre d'émerger et qu'il y ait si peu d'élus ! Mais c'est peut-être là une des conditions au dynamisme nécessaire à l'innovation intellectuelle et pédagogique,

Dans le cadre d'une recherche sur l'art, cette question sembla être celle d'un autre débat, sociologique, psychologique et éducatif, néanmoins elle est à l'ordre du jour ici et en ces temps de retour à l'ordre !

L'étude interrogeait aussi l'écriture au tableau, la calligraphie « école primaire » retrouvée dans les œuvres, le graphisme idéal, cette belle « anglaise » qui renvoyait à des techniques académiques très maîtrisées, et dont nous avons mis des années à tenter de dominer les arabesques, modèle du bon enseignant : une façon de sonder l'enseignement d'une façon générale, la mémoire collective et la nôtre, singulière. Enfin, cette drôle d'expression qu'est « par cœur » avait aussi retenu notre attention. Elle veut dire : « de mémoire », « bêtement », « sans réfléchir ». Une façon de traduire que le cœur est idiot, ou bien de rappeler que nos émotions n'émanent finalement que du cerveau et que le cœur reste un muscle sanguinolent qui n'a rien à voir ni avec la passion, ni avec l'apprentissage. Et si nous devons, pour apprendre, commencer par aimer ? Amélie Nothomb, elle, parle de désir : « Comme quoi, il n'est qu'une clef pour accéder au savoir, et c'est le désir » (Nothomb, 2002, p. 53.) Aurions-nous tendance à l'oublier ? Pointons enfin que les Vietnamiens, à cause du coassement inlassable et stupide de la grenouille, ont fait d'elle le symbole de l'enseignement ânonnant et routinier ; le jugement négatif sur un système éducatif passéiste semble clair, la nécessité d'apprendre à créer aussi. Dans nos classes, élevons-nous seulement des têtards ?

L'ensemble de cette réflexion, pour le moins critique, cherchait à poser la question des conditions de possibilité d'un devenir tolérant et ouvert de l'écolier du XXI^{ème} siècle, voire d'un devenir créateur, artistique. Des questions subsidiaires peuvent être ajoutées à ce tableau, écrites à la craie rouge et destinées à un public averti :

- Quelle place pour l'imaginaire, pour le corps, à l'école de demain ?
- Quelle éducation à la créativité, à l'autre, et donc quelles représentations du monde l'enseignement primaire offrira-t-il ?
- Quelles pédagogies pour initier à la curiosité, au regard critique ?
- Que faisons-nous de la mémoire ?

Ces questions nous ramènent dans un champ qui prend en compte l'individu apprenant dans toute sa dimension singulière, où l'expression est davantage valorisée que la forme (de l'écriture entre autres), où rien n'est appris sans être éprouvé et compris, mais aussi où l'enseignant perd ses prérogatives de modèle, de possesseur de savoirs indiscutables, et où sa fonction est d'accompagner l'élève dans une proximité d'écoute et de parole, vers des progrès respectueux de ses besoins.

Une pratique d'exploration argumentée, celle que nous défendons en arts plastiques ou visuels, et heureusement ailleurs, ouvre à la diversité, elle est aussi favorisée par les caractéristiques culturelles de chacun, puisqu'elle vise la divergence. La mise en commun et la confrontation avec les productions des autres élèves, avec les œuvres d'art, favorisent la méta-cognition, et par suite, l'interrogation personnelle sur l'autre et sur la conscience de soi, de sa liberté.

Multiculturalisme

L'histoire du peuplement de l'archipel des Mascareignes n'a que trois siècles et demi : douze à quinze générations tout au plus. On y trouve un arc-en-ciel d'ethnies, de couleurs, de croyances et donc de cultures, notamment à la Réunion (à ce propos, voir Guillot, 2002). En outre, très longtemps, le manque de femmes favorisera le métissage. Cette grande variété est une des raisons du devoir de tolérance qui n'exclut pas certaines difficultés de cohabitation, tout comme en métropole. Les différences sociales sont du même ordre, nombreuses, complexes et importantes ; de plus, le poids du passé ne doit pas être négligé, puisque inscrit dans la culture locale et générant parfois des attitudes d'exclusion. Reste que, quelle que soit son origine culturelle, personne n'arrive ignorant et vierge de toute imprégnation d'un savoir lié au pays d'origine de sa famille. Ce fait engendre la richesse et la spécificité du

lieu, que tout enseignant se doit de prendre en compte dans son attitude et ses enseignements. L'île de la Réunion constitue un paradigme du multiculturalisme.

Avec l'école publique française et laïque pour tous, l'IUFM se trouve être le reflet de cette diversité, puisqu'il accueille des étudiants issus de toutes ces origines, et les formateurs, eux aussi d'origines multiples, y sont confrontés comme ailleurs. Nous pouvons, ainsi, nous interroger sur cette question pour nos formations et aussi avec étudiants et stagiaires qui retrouvent des classes multiculturelles sur le terrain.

Un autre aspect du multiculturalisme est la culture apprise. En effet, les parcours universitaires des étudiants et stagiaires arrivant à l'IUFM sont très diverses et obligent à un repérage des acquis ainsi qu'à leur valorisation. Ce diagnostic nous permet de déterminer les besoins de manière articulée avec les besoins de l'institution.

Parallèlement, questionnons l'idée d'une culture commune qui nous semble indispensable. D'une part, la rencontre avec ce qui trouble, avec ce qui est étrange et finalement avec ce qui est « étranger », sous la forme plurielle que revêt l'art du XX^{ème} siècle, est le lieu de l'apprentissage de comportements sociaux indispensables à un futur enseignant : respect, ouverture. Le rôle de celui-ci est de faire sentir à ses élèves que l'incompréhension ne doit pas se traduire en rejet, le rejet de l'autre, du différent, mais plutôt par l'accueil, la curiosité, la tolérance. Cette attitude sera éprouvée dans le cadre de la classe, puis dans toute vie sociale.

D'autre part, par le biais d'une pratique pédagogique de l'exploration qui ouvre à la diversité, par la confrontation des résultats produits par les élèves, et avec les œuvres d'art reconnues, l'enseignant favorise l'interrogation personnelle de chacun : « antidote des déterminations qui pèsent sur la vie sociale et moyen de lutte contre les *a priori* qui gouvernent le plus souvent la vie de l'esprit », en reprenant encore les propos de Jack Lang (Lang, 2000).

Il convient donc de multiplier les occasions de rencontre avec les œuvres d'art qui sont l'image de cette divergence, et notre champ référentiel, au bénéfice d'une culture commune qui, en plus de questionner, réduit les inégalités sociales et développe un esprit critique qui nous permet de revenir à la culture régionale avec un œil neuf. C'est le projet inscrit au cœur de l'enseignement des arts plastiques ou des arts visuels.

Toutefois, la place de la culture régionale ne peut être négligée. À dix mille kilomètres de la métropole, face à un public qui fréquente rarement l'événement culturel, un peu réticent à l'égard de ce qui lui semble imposé de loin, montrant parfois une attitude régionaliste, il est nécessaire de prendre en compte les œuvres contemporaines locales, même si un certain nombre

d'entre elles n'ont que peu de choses à voir avec la contemporanéité. Afin d'argumenter cette rencontre, il est indispensable, comme nous l'avons dit, d'éduquer peu à peu le regard et de trouver des moyens pour que l'élève affine son jugement critique. La réticence à la culture lointaine peut être attribuée, entre autres, à une mémoire de la colonisation, mais doit être déplacée au profit d'une culture artistique contemporaine partagée, dépassant les frontières, mais restant toutefois, nous le savons bien, l'apanage de nos sociétés industrialisées, comme l'est la réduction des inégalités sociales par l'éducation d'ailleurs.

Au sujet de la référence artistique, Pierre-Jean Galdin, conseiller pour les arts plastiques auprès du ministre de l'Éducation d'alors, Jack Lang, est très clair dans sa réflexion sur les mutations ouvertes par les nouveaux textes :

« C'est un débat important dans notre milieu et je crois qu'il est fondamental que l'on tisse, pour tous les élèves, dès l'école primaire, un programme officiel accompagné de références universelles, de références *obligatoires*. Cette dimension doit aussi être accompagnée d'une réflexion sur les références nationales et sur les références régionales [...] qui vont nourrir l'enseignement » (Galdin, 2001.)

Ainsi, nous amenons progressivement l'élève à apprécier et critiquer une culture commune internationale, à prendre conscience que « tout ne se vaut pas », à évaluer donc.

Pertinence de « l'expérience » de la pédagogie dans les classes hétérogènes

Ce type de pédagogie, en milieu créole, constitue une chance supplémentaire pour gérer positivement le multiculturel et apporter davantage d'ouverture à l'autre. Dans ce contexte, la formation des futurs enseignants à cette pédagogie active se pratique, elle aussi, dans l'éprouvé. Le vécu actif d'un problème plastique qui vise à produire la divergence, les renvoie à une pédagogie spécifique, questionnante, qu'il leur faudra analyser, dont il sera fructueux de découvrir les mécanismes et les enjeux, nous y viendrons.

Hors des questions spécifiques à une classe multiculturelle, tout enseignant doit de se poser celle de son public : qui sont les élèves ? Quelles sont leurs motivations, leurs attentes ? Leur âge ? Leur milieu socioculturel ? Ceci, afin de pouvoir fonder son enseignement sur les besoins que révélera le diagnostic au plan psychologique, affectif, social et culturel.

L'expérience de cette pédagogie nous amène à une estimation des « lieux de résistance » qui risquent d'entraver le questionnement s'ils ne sont pas

observés et travaillés. « Lieux de résistance qui constituent des obstacles dont l'enseignant a tout intérêt à se saisir précisément comme point d'appui sur lequel il fera reposer son dispositif » (Terville-Colbac et Bouché, 2001, p. 185). Il en va de même pour les classes multiculturelles, sachant que les obstacles épistémologiques décrits par Gaston Bachelard peuvent être d'un autre ordre ; nous devons les identifier dans la pratique par l'ouverture et l'intérêt que nous leur porterons. « Il s'agit de conceptions très résistantes qui ont leur domaine de validité et qui s'opposent à la mise en place de modèles corrects pour une validité plus large » (Bachelard, 1986, pp. 13-18). Ces connaissances empiriques déjà constituées par la culture d'origine, peuvent être les causes négatives de stagnation et même de régression ou d'inertie, mais elles peuvent aussi être un apport positif, à condition de les déplacer pour les mesurer et s'enrichir des écarts. Sur les traces de l'auteur, nous pourrions dépasser les conceptions figées et tenter de réhabiliter l'imaginaire en tant que créateur d'une transmission en mouvement qui apprend de l'élève. Comme pour les sciences, il sera indispensable que l'enseignant prenne en compte les connaissances empiriques déjà constituées, non pas forcément pour les changer, mais pour les questionner, les associer et les enrichir de celles des autres et de celles du champ référentiel. « Ainsi toute culture scientifique doit commencer par la *catharsis* intellectuelle et affective » (*Ibid.*, p. 18), au sens de la *Poétique* d'Aristote, d'une libération des tensions psychiques qui s'extériorisent sur le mode de l'émotion et de la sympathie avec l'action représentée, en arts plastiques, pour celle présentée par chacun comme point de départ de la progression des élèves.

Verbaliser et évaluer

L'accueil et l'exploitation verbale des éléments plastiques et sémantiques issus de la divergence obtenue dans les productions d'élèves, la découverte des inventions et la justification des démarches, la rencontre avec l'autre, avec sa culture, placent l'élève en situation « d'apprenant », associant action et réflexion, et constituent un enrichissement pour tous, tant sur le plan notionnel que technique.

Parallèlement à une évaluation formative, individuelle et respectueuse de la démarche de l'élève en cours de réalisation, le moment de verbalisation finale permet une évaluation sommative des travaux. Sachant qu'il n'y a pas d'erreur en arts plastiques, hormis des entorses non justifiées aux consignes et aux contraintes, qu'évaluons-nous ? Comme nous le propose Bernard-André Gaillot (Gaillot, 1997), les repères de l'évaluation seront à définir avec

les élèves selon la proposition qui leur a été faite, mais les progrès personnels seront toujours visibles, les réinvestissements aussi, la complexité de la proposition et des techniques mises en œuvre sera valorisée, la singularité et la pertinence aussi, même si l'impertinence est toujours acceptée à condition d'être argumentée. La verbalisation elle-même, orale ou écrite, constitue une part de l'évaluation en termes de réflexion, d'argumentaire, de vocabulaire des notions, des opérations mentales et plastiques. Ce moment de retour et de réflexion, pendant et après une pratique créative, contribue à l'interaction entre l'action et la pensée, et à donner du sens au faire comme moyen favorisant l'accès à la prise de conscience et à la connaissance ; l'enfant étant le principal acteur de la construction de ses savoirs.

Là encore, nous comprenons vite, en confrontant les productions, que, mettant toujours à part le goût personnel inopportun et inconvenant dans toute évaluation, tout ne se vaut pas ! Les élèves eux-mêmes sont très rapidement capables de s'auto-évaluer. Ainsi se profile leur esprit critique.

L'enseignant ayant établi une situation d'apprentissage de forme interrogative, dépassera cette construction de savoir par l'élève lui-même, en organisant la rencontre avec une culture commune en relation étroite avec les démarches et les préoccupations des élèves. C'est donc, de l'intérieur de ces dernières que l'enseignant aura, d'une part fait émerger un enseignable attendu et/ou non prévisible, et d'autre part aura apporté des références culturelles en adéquation.

Les effets sur les changements de posture de l'enseignant vis-à-vis de l'élève ou du stagiaire

Les divergences culturelles sont finalement un atout, produisant des objets spécifiques d'autant plus divergents que chacun justifie selon « qui il est », et engendrant un questionnement sur la pédagogie. Dans la formation à l'IUFM, cette émergence est à l'image de ce que rencontrent les stagiaires dans les classes, et elle est aussi une condition importante de la prise de conscience d'une nécessaire pédagogie différenciée.

La divergence produite est donc soulignée, analysée, discutée, évaluée, acceptée et exploitée sur le plan pédagogique par la recherche de références culturelles qui viennent la confirmer et de nouvelles propositions qui la prolongent dans la variété.

Mais les arts plastiques ou visuels se fondent indiscutablement sur la pratique de l'enseigné, et, pour que les stagiaires de l'IUFM en ressentent les enjeux, nous les mettons toujours en situation-problème d'arts plastiques, par

une proposition questionnante, c'est-à-dire une question qui demande à chacun d'entre eux de trouver une réponse personnelle. Ceci afin d'éveiller leur curiosité, leur questionnement, afin de les obliger à exercer des choix propres, à inventer une réponse singulière, à découvrir leur capacité à créer, leur créativité. Nous défendrons d'ailleurs plus loin l'idée que la créativité est nécessaire à tout enseignant qui ne peut en aucun cas se contenter d'appliquer des recettes parfois très discutables sur le plan pédagogique.

Prenons donc un exemple : « se présenter plastiquement », proposé sans aucune autre piste de travail, oblige à s'engager dans des choix personnels et « argumentables », vers une autonomie vis-à-vis des formes et d'un matériel à disposition, le plus varié possible. Ainsi, la situation permettra d'induire un dispositif pédagogique, un type d'organisation matérielle, de faire éprouver la spécificité de la discipline : cette recherche de la divergence amènera naturellement le stagiaire à justifier ses choix et à évaluer sa production avec exigence, dans le cadre d'une verbalisation commune. Cette posture transposée à l'activité de pédagogue ouvre un champ expérimental très riche, et c'est sur ce mode que nous engageons la construction de séances.

Ce n'est que dans un second temps, articulé autour de ce premier, et donc après avoir éprouvé le modèle théorique, que l'analyse des pratiques pédagogiques, la professionnalisation proprement dite, permettra d'approcher et de questionner les modèles théoriques, de chercher le pourquoi d'une telle proposition, de faire l'hypothèse des objectifs poursuivis par le formateur et des notions abordées, de démêler l'explicite et l'implicite, et de comprendre comment la proposition a été inventée. Le tout, en relation étroite avec le champ de référence (tous les arts visuels : en particulier les œuvres et les artistes du XX^{ème} siècle, art moderne et art contemporain en renouvellement constant) et avec le champ institutionnel (les textes officiels). Ceci mettra peu à peu en évidence une définition d'une transposition didactique spécifique où l'enseignant se découvre aussi au cœur des productions des élèves et vient s'ajouter aux attentes notionnelles disciplinaires anticipées par l'enseignant.

Nous questionnerons par ailleurs la possibilité d'une interdisciplinarité, en effet cette pédagogie débouchera aussi sur des expériences transdisciplinaires à cause de la nature même des recherches et des propositions artistiques contemporaines, mêlant geste, corps, écriture, son, espace physique (voire géographique, par exemple avec le *Land art*), sciences, histoire, etc. Enfin, nous pourrions questionner l'image plus générale du métier d'enseignant.

La didactique des arts visuels ainsi pensée offre la possibilité d'une posture de recherche constante pour le futur enseignant, de questionnements assidus, d'un accueil de l'autre, de l'inconnu, et contribue à une ouverture

indispensable à tout enseignant. Elle lui apprend à poser un regard individuel sur l'élève comme autre, mais aussi à poser un autre regard sur le monde, la culture, l'enseignement en général, et met en évidence la diversité des besoins et des actions à mener dans sa propre pratique pédagogique, elle-même en mouvement.

Ce retour réflexif sur la démarche pédagogique peut d'ailleurs être comparé à une auto-poïétique, dans l'après-coup, réalisée par l'artiste-chercheur, la poïétique étant la pensée et l'analyse des démarches de création.

Cette recherche engendre des résistances et des tensions. Ces dernières portent sur la nécessité d'inventaire des besoins, sur le retrait temporaire de l'enseignant argumenté par la logique du dispositif, sur l'incertitude de l'objet « attendu » qui remet en question la place du « maître », l'oblige à une observation-critique de laquelle il puise de l'enseignable, enfin, sur la mise en place d'un autre type de progression, adaptée à chaque élève en situation de projet personnel. « Il est bien connu que, pour acquérir une connaissance nouvelle, il est nécessaire de la mettre en relation avec des acquis antérieurs » (Ducros et Finkelstein, 1987, p. 54.)

Les réticences portent aussi sur les difficultés liées au manque de culture artistique des stagiaires, des enseignants parfois, et à la nécessité de la réactualisation permanente de celle-ci tout au long de leur carrière, sur l'évidence d'un travail de questionnement, d'invention, – osons le dire – de création, d'évaluation spécifique, de dynamique pédagogique adaptée aux demandes différentes des élèves, enfin sur l'inexistence de « leçon-modèle. »

La question de la progression

Elle doit alors être déplacée :

« La pratique n'est pas ici, au service d'un savoir préétabli, elle n'est pas répétition, application, illustration, entraînement, elle est construction réflexive et singulière des notions, des concepts, des procédures et des comportements spécifiques au champ artistique » (Roux, 1999, p. 126.)

Ainsi, les élèves pourront progresser, chacun à son propre rythme. Et il ajoute : « Ceci induit la compréhension d'un savoir en construction plutôt qu'accumulant et juxtaposant les connaissances » (Roux, 1999, p. 143.)

Il semble que, d'une part, par le refus de la modélisation empêchant l'émancipation, retardant le développement de l'esprit critique et ne produisant pas de divergence, et, d'autre part, par la valorisation du choix personnel induit par des situations questionnantes, le champ soit ouvert à une progression des élèves ressemblant à l'évolution d'une démarche artistique.

Une certaine conception du savoir scolaire débouche sur une visée plus globale de l'enseignement. Les finalités de l'éducation en général, communes à toutes les disciplines, sont, entre autres, la citoyenneté ou l'autonomie de l'individu. Les objectifs généraux ont une dimension éthique, ceux des enseignements artistiques prennent en charge la réhabilitation de la notion d'invention, de la curiosité, du plaisir, naissant souvent de la rencontre avec l'art et avec l'autre.

La pédagogie par objectifs renvoie à un but à atteindre par le biais d'une programmation contradictoire avec la situation de proposition et peu conciliable avec la démarche artistique que nous cherchons à faire émerger et à analyser ; nous préférons parler d'attentes multiples ou multiculturelles. Il faudra donc garder à l'esprit qu'il existe des incompatibilités entre la pédagogie dite par objectifs (exercices) et l'idée de démarche créative que nous soutenons. Il y a donc bien permanences et changements dans un même mouvement de la recherche pédagogique qui s'impose pour gérer les différences culturelles.

Conclusion en forme d'hypothèse : la posture de l'enseignant est comparable à la posture de l'artiste, l'art d'enseigner se situerait-il là ?

Il nous semble que tout artiste, comme tout enseignant, est habité par un esprit de recherche et travaille de façon comparable et indissociable dans le sensible et le cognitif. Le chercheur en sciences de l'art tente de questionner la dissociation du faire et de l'analyse du faire à des fins extérieures à son œuvre propre, à des fins de généralisation scientifique cumulative. Il lui faut prendre conscience des rapports qui s'accomplissent dans les œuvres, quand nous en éprouvons l'existence. En témoignant de ces rapports, en étudiant la dynamique ou l'inertie de leurs effets, en laissant la création façonner un savoir en dehors de l'œuvre, il est certainement possible de rassembler sur la création un certain nombre de connaissances stables.

Il en va de même pour l'enseignant qui articule sans cesse, par la transposition didactique, un champ de références en évolution, un champ institutionnel en mutation et un public multiculturel. Ce qui revient à inventer, à créer des situations pédagogiques chaque fois nouvelles.

Il faudrait donc mettre en évidence et accentuer ce que nous baptiserons le « bougé » pédagogique. En arts plastiques, ce dernier se fonde sur l'analyse critique et ouverte des œuvres d'art, l'interrogation et le regard critiques, après une double transposition qui permet de trouver les questions à travailler, leurs enjeux, leur problématique. Il nous paraît applicable à

d'autres disciplines. Pour l'enseignant, il s'ensuit une dynamique d'accueil, un saisissement de la surprise tant sur les œuvres nouvelles que sur les productions d'élèves. Cette posture d'écoute, d'adaptabilité, de superposition du savoir savant au suggéré par l'élève, favorise une recherche permanente et conjointe (enseignant, élèves) induite par les démarches singulières. C'est alors seulement que le champ artistique pourra émerger dans la classe : celui fourni par l'enseignant, occasion de questionnement et d'ouverture pour l'élève, mais aussi celui que l'élève possède déjà qui apportera à chacun et sera nourri par la recherche en commun.

Le doute fondateur qui est au centre des démarches pédagogique et artistique et semble de même nature, nous impose une mobilité, une curiosité et un souci de communication qui sont contradictoires avec la stagnation. Ce « bougé » de l'enseignant part toujours du différent de l'élève. L'hétérogénéité devient un apport non négligeable à la pensée pédagogique, il est une des matières de l'enseignement comme de la création artistique. Mais aussi, la recherche sans relâche des moyens de répondre aux besoins de chaque élève par une pédagogie adaptée, différenciée, peut être comparée à la tâche de l'artiste qui invente inlassablement des formes chaque fois nouvelles et répondant à des contraintes toujours spécifiques.

Entre le généralisable et le singulier : la recherche en pédagogie comme en arts plastiques peut s'engager là. Dans l'hétérogénéité des classes et le multiculturel qui ressemble à la diversité riche du champ de référence des arts visuels, à l'art lui-même, à la multitude des démarches artistiques, surtout au vingtième siècle, se trouve le ferment de ce type de pédagogie. Nous retrouvons d'ailleurs dans les œuvres d'art elles-mêmes, cette question de l'unité, de la mise en cohérence d'éléments hétérogènes, qui nous préoccupe dans les classes. Nous noterons simplement, sans l'analyser ici, que cet effort pédagogique semble s'amenuiser entre le premier et le second degrés et encore par la suite.

Enfin, cette recherche se trouve dans la capacité de l'enseignant à donner du sens à ce qu'il réalise par son imaginaire et sa créativité, tous deux fondamentaux en pédagogie, aptitude qui se trouve aussi au cœur des pratiques artistiques contemporaines. Cette interrogation sur le sens est un des enjeux de la pédagogie des arts plastiques, ainsi que de l'art contemporain, mais aussi de la pédagogie en général.

L'ensemble de cette réflexion pourrait déboucher sur une modification de l'image habituelle du métier d'enseignant, elle-même issue de représentations aussi variées que fantaisistes : il serait souhaitable de développer la faculté de chacun, d'être l'artiste d'un enseignement porté par le questionnement pédagogique et culturel jamais interrompu. Il nous semble évident que la circula-

rité déplacée, démontée par les réponses personnelles des élèves, oblige l'enseignant à réajuster continuellement sa pratique, ses « objectifs », à infléchir son projet, à chercher, à créer d'autres stratégies.

L'enseignement mis en échec produit donc une recherche active et dynamique, artistique. Et pourquoi pas, *in fine*, comme le pose l'hypothèse du professeur Alain Kerlan, « l'avènement d'un modèle esthétique en passe de succéder au modèle scientifique (rationnel) », qui serait un outil pertinent pour la lecture des mutations qui affectent l'école et l'entreprise éducative, ceci dans le but d'en saisir le sens et le devenir, et peut-être de réfléchir à une nouvelle fondation. Selon lui, l'attention portée à l'éducation artistique semble offrir l'ancrage pertinent d'une recherche philosophique sur « le fondement de l'éducation scolaire contemporaine et les métamorphoses de son paradigme ».

Références bibliographiques

- BACHELARD Gaston (1986), *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychologie de la connaissance objective*, Paris, Vrin, collection « Bibliothèque des textes philosophiques » (1^{re} éd. : 1938).
- CHANTEUX Magali (1994), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan Université.
- CLÉMENT Catherine et KRISTEVA Julia (1998), *Le Féminin et le sacré*, Paris, Stock.
- DARCOS Xavier (2000), *L'Art d'apprendre à ignorer*, Paris, Plon, collection « Tribune libre ».
- DUCROS Pierre et FINKELSTEIN Diane (1987), *L'École face au changement : innover, pourquoi ? Comment ?*, CRDP de Grenoble.
- GAILLOT Bernard-André (1997), *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*, Paris, Presses universitaires de France.
- GAILLOT Bernard-André (1991), « Enseigner les arts plastiques par l'évaluation », *Cahiers pédagogiques*, n° 294, mai.
- GALDIN Pierre-Jean (2001), « Des arts plastiques aux arts visuels : les mutations à venir », propos recueillis par *In situ*, n° 10, juin, CRDP des Pays de la Loire, pp. 1-2 .
- GERDER Alain (1979), *Le Faubourg des coups de trique*, Paris, Laffont, collection « Médium / Poches ».
- GUILLOT Philippe (2002), « Particularisme et unité d'une société plurielle : la Réunion », in *Rapport à autrui et personne citoyenne*, sous la direction de Gilles Ferréol, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, collection « Sciences sociales / Sociologie », pp. 235-262.
- LANG Jack (2000), « Conférence de presse du 20 juin ».

- Autrement (2000), *L'Art pour quoi faire, à l'école, dans nos vies, une étincelle*, n° 195, collection « Mutations ».
- Autrement (1983), *L'Enfant vers l'art, une leçon de liberté, un chemin d'exigence*, n° 139, collection « Mutations ».
- MEIRIEU Philippe (2000), *L'École mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, collection « Pédagogies ».
- MEIRIEU, Philippe (1999), *Apprendre... oui mais comment ?*, Paris, ESF, collection « Pédagogies ».
- MICHAUD Yves (1999), *Enseigner l'art*, Nîmes, Chambon.
- NOTHOMB Amélie (2002), *Robert des noms propres*, Paris, Albin Michel.
- POUSSIER Isabelle (2003), *La Question de l'objet. Recherches sur les affinités entre l'humain, la machine et l'animal*, thèse de doctorat de l'université Paris I, Panthéon Sorbonne.
- ROUX Claude (1999), *L'Enseignement de l'art : la formation d'une discipline*, Nîmes, Chambon.
- TERVILLE-COLBAC Martine et BOUCHÉ Sylvie (2001), *Agrégation interne d'arts plastiques, première épreuve écrite et leçon orale*, Vanves, CNED.