



**HAL**  
open science

## Spécificité des arts visuels à travers l'analyse des pratiques

Isabelle Poussier

► **To cite this version:**

Isabelle Poussier. Spécificité des arts visuels à travers l'analyse des pratiques. *Expressions*, 2004, 24, pp.99-106. hal-02406658

**HAL Id: hal-02406658**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406658>**

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.

# SPÉCIFICITÉ DES ARTS VISUELS À TRAVERS L'ANALYSE DE PRATIQUES

**Isabelle POUSSIER**  
IUFM de la Réunion

Résumé. – L'analyse de pratiques est présentée ici, d'une part au cours de la formation disciplinaire en arts plastiques à l'IUFM et d'autre part lors des ateliers d'analyse des pratiques réalisées dans les classes de l'école primaire, avec pour but commun d'approcher la possibilité d'une professionnalisation moins théorique. Réfléchir à partir du vécu actif, de situations éprouvées dans une discipline aussi mobile que son champ de références, permet de mettre à jour la nécessité d'une évolution ininterrompue de la réflexion et de la pratique de l'enseignant. L'anticipation des réponses des élèves et la capacité à repérer l'enseignant dans leurs productions plastiques s'avèrent des aptitudes à souligner et à développer pour que le futur enseignant se place, quelle que soit la matière, dans la posture d'une recherche constante de type créatif.

*Abstract. – The analysis of practices is presented here, on the one hand during the disciplinary training in visual arts within the institute of training for teachers (IUFM) and on the other hand during the analysis workshops of the practices produced in the classes in primary school, with for common goal to draw near the possibility of a less theoretical professionalization. Thinking from real-life practical experience, tested situations in a discipline as mobile as its references field, updates the need for uninterrupted evolution in reflexion and practice for the teacher. The anticipation of the pupils' answers and the capacity to locate useful forms of knowledge in their plastic works prove to be aptitudes to emphasize and develop the way the prospective teacher sets, in any subject, through a constant creative research attitude.*

L'analyse de pratiques peut prendre des visages très différents, complémentaires, mais il nous semble qu'elle ne devrait pas, sous peine de sembler plaquée, trop fictionnelle, être séparée de la didactique des disciplines elles-mêmes. Nous voyons aussi qu'il s'agit davantage de la recherche d'une posture singulière, par l'écoute dynamique de l'autre, que d'une accumulation de savoirs ou de savoirs-faire.

L'analyse de pratiques ne peut pas non plus se résumer à des conseils pédagogiques ponctuels, lors d'une visite au professeur en stage dans une classe. De plus, cette relation duelle, qui peut s'avérer rare au cours de la formation et surtout subjective, sera parfois contradictoire selon les visiteurs.

Nous avons choisi d'envisager ce sujet sous un tout autre angle, en amont du conseil pédagogique lors des visites. D'une part dans la formation disciplinaire et d'autre part, au cours des « ateliers d'analyse de pratiques ». En formation à l'IUFM, ces derniers permettent d'approcher la possibilité d'une professionnalisation moins théorique. Il nous semble que l'analyse de pratiques qui a cette ambition se doit d'être, elle aussi, traitée de façon pédagogique ou au moins théorisée à partir du vécu, de l'éprouvé. Selon nous, elle doit faire partie intégrante de toute la formation d'un futur enseignant. À travers la spécificité des arts plastiques, devenus arts visuels en 2002 pour y adjoindre les nouvelles technologies, nous allons voir comment elle peut être mise en place en deux temps distincts et complémentaires.

## **Une discipline mobile autant que son champ de références, des modèles théoriques existants**

La spécificité de la discipline et des représentations qui s'y attachent, a montré, à travers l'analyse des pratiques pédagogiques, la nécessité d'une évolution ininterrompue au rythme du champ de références (l'art en mouvement) mais les modèles théoriques de son enseignement existent. De plus, l'expérience de la formation des maîtres nous a enseigné qu'à l'image des apprentissages élémentaires, l'analyse de pratiques en arts plastiques ne peut faire l'économie d'un vécu actif préliminaire en cours, d'une mise en situation du futur enseignant. En effet, nous nous heurtons 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, artisan, *designer*, architecte ?
- À quoi renvoie le nouveau terme des textes officiels : « arts visuels » ?
- De quelle nature est la culture artistique des enseignants ?
- Qu'est-ce que créer ?

Il y a là problèmes et urgence de définitions, plus que jamais avec l'apport des nouvelles technologies. Ces constats nous obligent à mener de front découverte de la discipline, pratique artistique personnelle et analyse des pratiques pédagogiques.

Dès maintenant, il est nécessaire d'ouvrir une parenthèse qui rappelle la nécessité d'un changement : pour en revenir à la définition des arts plastiques, elle s'enracine dans l'abandon de la norme classique dans le

champ de l'art (fin du XIX<sup>e</sup> siècle : avec le salon des Refusés, suivi de Picasso ou de Marcel Duchamp...) et depuis les années soixante-dix (avec le *pop art* ou l'art conceptuel...). Ainsi, nous sommes donc passés de l'enseignement du dessin à une pratique des arts plastiques, aujourd'hui arts visuels<sup>1</sup>. Cette pratique à caractère exploratoire est en relation étroite avec les démarches d'artistes modernes et contemporains qui constituent notre champ de références. Son objectif prioritaire est d'amener les élèves à mettre en œuvre l'imagination, la sensibilité, la création comme les textes nous l'imposent, et non à « faire » simplement au sens technique et occupationnel du terme, dans le but de maîtriser telle ou telle technique choisie arbitrairement par l'enseignant.

La technique n'est donc plus enseignée en vue d'être maîtrisée à défaut de sens. Les instructions officielles montrent d'ailleurs clairement qu'aucune technique ne doit être enseignée pour elle-même, mais aussi que des techniques, multiples, s'inventent dans des démarches particulières répondant toujours à un besoin de montrer, d'exprimer, à des intentions. Elles sont celles des élèves mis en situation de pratique des arts plastiques et visuels. La discipline 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, parallèlement à la constitution d'une culture commune.

Ceci admis, nous posons un regard sur la spécificité de l'enseignement et de la formation en arts plastiques et visuels à l'IUFM, sur l'évidence d'une pensée en acte, d'une pédagogie ouverte et nécessairement en mouvement.

## **Articulations : pratique / théorie artistique / pratique pédagogique / analyse de pratique**

1. Les arts plastiques se fondent sur la pratique et pour que les stagiaires en formation à l'IUFM en ressentent les enjeux, nous les mettons à chaque cours 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 avec les moyens dont il dispose. Ceci a pour but d'éveiller leur curiosité, leur questionnement, de les obliger à exercer des choix spécifiques, à inventer une réponse singulière, à découvrir leur capacité à créer. De plus, cette créativité nous apparaît très utile voire indispensable pour un futur enseignant dans la pratique de son métier, car il ne pourra en

1. Poussier I., 2003, « Les stratégies et les outils didactiques innovants », *Expressions*, IUFM de la Réunion, n° 22 (pp. 129-144).

aucun cas se contenter d'appliquer des recettes parfois très discutables sur le plan pédagogique.

Par exemple : en tout début d'année, après qu'ils aient rempli une fiche individuelle de renseignements, il leur est proposé de « se présenter plastiquement » sans aucune autre piste de travail. La situation les oblige à s'engager dans des choix, vers une autonomie vis-à-vis des formes à inventer et du matériel à leur disposition, le plus varié possible.

Ainsi, en dehors du questionnement disciplinaire sur l'*autoportrait*, de ses relations avec l'*autobiographie*, la situation permet d'induire un dispositif pédagogique, un type d'organisation matérielle, de faire éprouver la spécificité de la discipline : cette recherche de la divergence amène 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 du pédagogue ouvre d'ailleurs un champ expérimental très riche, et c'est sur ce mode que nous engageons la construction de séances.

**2.** Dans un deuxième temps, articulé autour du premier (cette pratique plastique), et donc après avoir éprouvé le modèle théorique de la situation problème, la professionnalisation proprement dite permet de faire émerger et de questionner ce modèle théorique, de chercher le pourquoi d'une telle proposition, de faire l'hypothèse des objectifs poursuivis par le formateur et l'inventaire des notions abordées, de démêler l'explicite et l'implicite, et de comprendre comment et pourquoi la proposition a été inventée.

Le tout est mis en relation avec le champ de références : tous les arts visuels, en particulier les œuvres et les artistes du XX<sup>e</sup> siècle (art moderne, art contemporain et art actuel en renouvellement constant), ainsi qu'avec le champ institutionnel, ce qu'en disent les textes officiels.

Ceci devrait mettre peu à peu en évidence une définition et une pratique de la transposition didactique, spécifique mais aussi néanmoins, généralisable aux autres disciplines, où l'enseignable se découvre aussi au cœur des productions des élèves et vient s'ajouter aux attentes notionnelles disciplinaires anticipées.

Nous pourrions questionner aussi la possibilité d'une interdisciplinarité, puis l'image plus générale du métier d'enseignant.

Autrement dit, l'expérimentation d'un problème plastique qui vise toujours à produire la divergence renvoie les stagiaires à une pédagogie spécifique, questionnante et exigeante quant à l'engagement de l'apprenant, qu'il faut ensuite analyser par un retour langagier réflexif fondé sur l'expérience vécue, et dont il est fructueux de découvrir les mécanismes et les

enjeux. De ce retour réflexif émergent les savoirs et le vocabulaire spécifiques.

La mise à jour des différents modèles théoriques permet la mise en forme d'une armature spécifique appartenant à la culture professionnelle qu'il s'agit peu à peu, au fil des cours et toujours par transposition, d'habiller de façons variées et selon les attentes des programmes, les notions à travailler, le niveau du public et, bien sûr, les acquis et les besoins des élèves rencontrés.

Cette armature pourrait très bien fonctionner aussi pour d'autres disciplines voire pour toutes, nous l'avons dit, mais c'est un autre débat.

C'est donc dans un second temps que l'analyse des pratiques pédagogiques vient questionner les modèles théoriques, contenus, objectifs, et aussi les œuvres d'art qui renvoient aux problématiques traitées et aux trouvailles plastiques des élèves, et inversement.

Nous sommes aussi amenés à visionner et à critiquer des vidéos de séances, dites modèles, à la lumière de ces premières analyses.

## **Quand le futur enseignant se fait chercheur**

La didactique des arts plastiques et visuels ainsi pensée offre la possibilité pour le futur enseignant d'une réelle posture de recherche constante. Elle rend définitivement obsolète, inutile et même dangereuse toute accumulation de recettes non questionnées ni adaptées. Cette démarche ouvre à des questionnements assidus, à un accueil dynamique de l'autre, de l'inconnu, et contribue à l'ouverture et à la curiosité indispensables à tout enseignant.

Elle lui apprend à poser un regard individuel sur chaque élève comme autre, différenciant : en cela, elle appartient de fait aux pédagogies différenciées. Elle permet aussi de modifier son approche du monde, de la culture, de 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. Elle évacue ainsi toute forme de nostalgie tant artistique que pédagogique. Il nous semble évident que la circularité habituelle, 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 qui répondent au mieux au questionnement débusqué. Cet enseignement mis en échec produit donc une recherche active et dynamique, artistique, et pourquoi pas *in fine*, comme le pose en substance l'hypothèse du professeur Alain Kerlan, l'avènement d'un modèle esthétique

qui serait en passe de succéder au modèle scientifique (rationnel)<sup>2</sup>. Ce modèle serait un outil pertinent pour la lecture des mutations qui semblent, selon lui, affecter l'école et l'entreprise éducative, ceci dans le but d'en saisir le sens et le devenir, et peut-être de réfléchir à de nouveaux fondements. Il apparaît que l'attention portée à l'éducation artistique semblerait offrir l'ancrage pertinent d'une recherche sur le fondement de l'éducation scolaire contemporaine, notamment au sens d'une remise en question constante des savoirs acquis. Une réflexion plus approfondie aboutirait très certainement à l'hypothèse d'un *bougé* pédagogique nécessaire de type artistique, d'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 un questionnement pédagogique et culturel jamais interrompu.

Le retour réflexif sur les démarches pédagogiques peut être comparé à une poïétique (à savoir une étude des comportements créatifs de l'origine à l'aboutissement d'une l'œuvre) réalisée dans l'après-coup, par l'artiste-chercheur sur ses propres œuvres, à une auto-poïétique donc, elle-même bien difficile à mener et faisant l'objet de nombreuses recherches en arts plastiques.

Ce questionnement précis dépasse l'analyse de pratiques, reste que cette pédagogie du questionnement débouche aussi sur des expériences interdisciplinaires à cause de la nature même des recherches et des propositions artistiques contemporaines, mêlant geste, corps, écriture, son, espace physique (voire géographique en référence au *Land art*), sciences, histoire, etc. Nous pourrions rendre compte des nombreux ponts à jeter entre la création artistique et les divers apprentissages, et en questionner les possibilités, si les disciplines ne restaient pas aussi cloisonnées.

Une pratique d'exploration argumentée et exigeante, celle que nous défendons en arts plastiques, et heureusement ailleurs, ouvre à la diversité, mais aussi à la tolérance et au respect ; elle est favorisée et enrichie par les caractéristiques culturelles de chacun, par l'histoire individuelle, puisqu'elle vise la divergence, nous l'avons déjà dit.

La mise en commun et la confrontation des productions, entres elles et avec les œuvres d'art, stimulent la méta-cognition, le sens critique, et par suite, l'interrogation personnelle sur l'autre et sur la conscience de soi, de sa liberté individuelle de créateur et de pédagogue.

2. Soutenance de l'habilitation à diriger des recherches d'Alain Kerlan : « Vers un modèle esthétique de l'éducation. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme », 2002.

En effet, il en va de même dans ce type d'analyse de pratiques qui met le stagiaire face à ses propres choix de futur enseignant, face à l'inépuisable construction de son identité professionnelle et humaine.

## **La spécificité des ateliers d'analyse de pratiques PE2 (12 heures)**

Pour le cas des ateliers du début de l'année, nous proposons un modèle théorique d'emblée sans l'éprouver en pratique afin de palier le manque de formation des stagiaires, et c'est alors l'opérationnalisation des pratiques qui fait le plus appel à l'invention : il faut tenter de construire des séances en anticipant les réponses possibles des élèves pour éviter l'éparpillement, de fabriquer des contraintes, de circonscrire les attentes sans pour autant réduire l'expression. Mais anticipation ne veut pas dire objectifs convergents, ce qui reviendrait à attendre un objet unique, ceci étant totalement contradictoire avec l'idée même de création.

L'opérationnalisation permet donc de réduire un peu le champ des possibles, mais non des productions, pour construire le problème à poser aux élèves en fonction du champ de références et de notions identifiées dans les instructions officielles tout en visant toujours la divergence et donc la création. Le problème doit aussi s'articuler avec les préoccupations des élèves, l'actualité artistique ou générale, l'événement du moment, les autres disciplines...

Nous construisons les contraintes à chaque étape de l'anticipation. Par exemple, si nous voulons amener les élèves à produire des nuances dans une même couleur (pour aborder la question du monochrome et des dégradés notamment), nous pouvons leur imposer de couvrir le support avec une seule couleur générique, mais dans le but de montrer un paysage ou un portrait. Ainsi, nous pourrions éviter les réponses standard ou stéréotypées, comme dessiner avec la couleur en question et donc ne pas avoir besoin de nuancer.

Les séances programmées sont mises en œuvre dans les classes et ces interventions sont filmées.

De retour à l'IUFM, les stagiaires effectuent le montage des moments-clés, il leur faut relever, dans les vidéos, les problèmes rencontrés lors de la mise en place réelle des séances et tenter d'y remédier, notamment par la mise en évidence de la nécessité pédagogique de l'anticipation. Cette étape constitue une première auto-analyse de pratiques.

Puis, à la mise en commun, le regard de tout stagiaire et son identification à « l'acteur-cobaye » de la séance dont tous sont responsables, permet d'éviter l'écueil de l'évaluation négative et culpabilisante, et elle montre une sincérité active qui refuse les modèles attendus .

Ce type d'analyse de pratiques doit aussi exercer les stagiaires à repérer à l'intérieur des productions des élèves, dans la réalité d'une classe et ensuite à l'IUFM, ce qui peut relever des savoirs à transmettre, de l'enseignant : notions, opérations et vocabulaire plastiques qui n'avaient pas toujours été envisagés lors de la préparation puisque découlant directement d'une intention singulière imprévisible.

L'équivalent de ce repérage est aussi présent dans leurs propres productions en situation de cours à l'IUFM, s'ils en ont eu, et doit être identifié, mais le terrain de la classe apporte une confirmation rassurante et indispensable pour le stagiaire, une confiance accrue dans le modèle théorique, ainsi qu'un regard critique sur sa posture d'enseignant.

Le vivre devient alors le faire-vivre irremplaçable.

## **Complémentaires donc !**

Passer de l'éprouvé qui fait créer, à l'analysé qui permet de comprendre et de questionner la démarche pédagogique, puis de la construction de cours pour faire créer des élèves, au vécu pédagogique et au critiqué, s'avère être la moins mauvaise façon que nous ayons trouvée, pour à la fois défendre une discipline aussi mal connue qu'indispensable à la construction de la personne et permettre aux futurs enseignants d'en questionner les enjeux et de les transmettre à leurs élèves.

Cette démarche est complétée d'un conseil pédagogique individualisé en situation, mais toujours sur le modèle divergent du respect et de la valorisation de la personne, soit en visites, soit à partir de comptes rendus de stages.

Les outils ou les supports pratiques de cette pédagogie restent, d'une part, les modèles théoriques en situation-problème appartenant à la culture professionnelle associés à une organisation matérielle riche et rigoureuse, et, d'autre part, une culture artistique personnelle actualisée en permanence et critique, associée à un travail de problématisation des démarches variées des artistes, afin de les rendre adaptées et opératoires dans le champ éducatif et de renforcer le bougé pédagogique inhérent à la discipline et au questionnement d'un enseignant.