Peut-on enseigner les arts plastiques ? Une didactique des arts plastiques est-elle possible ? Est-elle seulement pensable ?

La présente contribution tente de mettre au jour l'« ailleurs didactique » qui caractérise probablement l'enseignement des arts plastiques en France. Eu égard à la fluidité permanente et au caractère désormais inévident des objets dont elle a à connaître, elle envisage l'hypothèse de concevoir cette pratique comme une conduite, elle aussi, plastique et artistique.

Face à la supposée « crise » de l'art contemporain, comment opèrent les enseignants pour donner accès à la compréhension de l'art ? Ce livre s'adresse à tous ceux qui veulent mieux comprendre la radicale mutation de l'enseignement des arts plastiques durant ces trente dernières années. Plus particulièrement destiné aux professeurs d'arts plastiques et aux candidats aux concours de recrutement, fondé sur un vaste ensemble de situations d'enseignement, l'ouvrage réunit :

- un rappel des principales références conceptuelles qui ont contribué à définir la discipline ;
- l'avancée de quelques modèles théoriques permettant de penser la spécificité didactique des arts plastiques ;
- une mise en débat des principaux enjeux de cet enseignement si particulier.

Agrégé d'arts plastiques et docteur en sciences de l'éducation, Bernard-André Gaillot a longtemps enseigné comme maître de conférences à l'IUFM et à l'Université d'Aix-en-Provence, notamment dans le cadre de la préparation aux concours du Capes et de l'agrégation.

ISBN : 978-2-13-060653-6

9 782130 606536

www.puf.com

29 € TTC France

Couverture : Didier Thimonier

Bernard-André Gaillot

ARTS PLASTIQUES

puf

Bernard-André Gaillot

ARTS PLASTIQUES

Éléments d'une didactique-critique

Éducation et formation

puf

cours en PROPOSITION

dégagé *a posteriori* des questions nées de l'effectuation. Nous allons tenter d'en détailler quelques variantes en soulignant que la terminologie utilisée ici n'engage que nous.

LES DISPOSITIFS RÉSOLUTIFS OUVERTS

C'est le schéma le plus général fondé sur la mise en place d'un *problème*. Il s'agit toutefois d'une « proposition » induisant l'idée d'une *tâche ouverte* et non plus d'un « sujet » supposant la recherche de solutions attendues. V. de Landsheere parle de l'apprentissage par « résolution » de problèmes en surmontant un obstacle, De Corte évoque l'intérêt de la découverte au moyen de tâches ouvertes (« problème pour lequel il est possible de trouver plusieurs solutions »)[1]. Sous réserve de pluralité des réponses, le principe est proche de la *situation-problème* décrite par Meirieu :

> Situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage, qui constitue le véritable objectif de la situation-problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche[2].

Nous avons, quant à nous, préféré « question » à « problème ». La proposition est impositive (c'est le maître qui construit, met en scène la question) et généralement collective. Pour que la pratique soit le lieu de surgissement d'un questionnement, il faut qu'un obstacle, inclus dans le sujet, oblige l'élève à affronter une difficulté neuve : il y a dans le sujet donné un paramètre qui force à explorer, à réinterroger les routines d'expression, à développer de nouvelles attitudes.

Concrètement, des consignes ouvrent un champ de possibles mais une contrainte instaure un obstacle à surmonter. La contrainte peut être verbale (« vous pouvez..., mais il faudra

1. *Les fondements de l'action didactique*, *op. cit.*, p. 153. Notons que résoudre un problème dans la pluralité n'implique pas automatiquement une problématisation : il fournit seulement la matière.

2. *Apprendre... oui, mais comment*, *op. cit.*, p. 186. Voir aussi p. 64 et 165-180 ainsi que : M. Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992, p. 143-159.

que... ») mais elle peut aussi naître directement de l'outil ou du matériau, les questionnements engendrés devant soulever des enjeux à la fois pratiques (techniques), plastiques (opératoires) et artistiques (esthétiques). Mettre en place une telle situation, c'est faire en sorte que ce soit le dispositif qui « travaille » : ce n'est pas le professeur qui aborde ou impose directement la question ; celle-ci surgit de l'obstacle instauré dans la mise en scène.

Le terme de « contrainte » a pu laisser croire qu'il suffisait d'imposer ou d'interdire pour créer une situation questionnante : c'est faux. La contrainte (lorsqu'elle existe) est, quelle que soit sa nature, le facteur qui, dans un dispositif didactique, conduit vers l'obstacle : *c'est le déclencheur du questionnement que l'on veut susciter*.

Ainsi, ne faut-il pas confondre contrainte et interdiction stérile. Comme on le verra dans les exemples qui suivent, la contrainte peut être explicite ou non, liée à l'expression ou encore à la nature des moyens offerts. Cette dernière configuration semble plus efficace et spécifie mieux l'engagement plasticien.

Rôle de la Contrainte

> Sujet de 5e (entendons ici : « proposition ») : *« la discothèque »*. Contrainte d'expression : vous montrerez la danse, pas les danseurs. Contrainte-matériau : vous utiliserez exclusivement les bandes de carton rigide mises à votre disposition, les ciseaux et la colle.
>
> Autre sujet : réaliser un *collage* sur un thème ou principe de son choix à partir de pages de magazines. Contrainte : il n'y a pas de support. La contrainte oblige à s'interroger sur les moyens de solidariser le collage (chevauchements, incrustations, tressage, vide, espace-fond...).
>
> Sujet 3e ou 2e sur *lumière-couleur* (inspiration : Soulages). Consigne : peindre en rouge un lot d'objets de même nature (pince à linge, flacon effaceur...) de telle sorte que « le même rouge ne soit pas le même rouge ». Contrainte-matériau : n'utiliser que le même pot d'acrylique industrielle rouge vermillon. (L'obligation d'utiliser une seule qualité de peinture conduit à rechercher des facteurs susceptibles de changer la perception de ce rouge : texture, reflet, contraste/fond, éclairage...).
>
> Sujet lycée : *« interférence »*. 1 / Projeter une diapositive (correctement choisie) dans un espace architectural. 2 / Contrainte : l'image projetée devra entretenir une relation explicite

Sujets

avec les caractéristiques du support ; aucune intervention n'est autorisée mais le corps de l'auteur peut être intégré au dispositif.

La chaussure-autoportrait : 1 / Dessinez 5 gros plans de votre chaussure de manière à laisser deviner votre caractère. 2 / Organisez l'ensemble des 5 croquis sur le format 24×32 et renforcez votre intention à la peinture.

Si la consigne n° 1 invite à sélectionner, à déformer, à jouer du trait, les consignes n° 2 opèrent comme de véritables contraintes qui induisent de nombreux questionnements :

— que veut dire « organiser » ?
— que veut dire « peinture » par rapport à un dessin au trait ?
— comment articuler organisation, peinture et « intention » ?
— comment résoudre la question du format trop étroit par rapport à l'obligation de disposer les 5 croquis dans cette surface ? Cette dernière question oriente notamment vers les notions d'imbrication, chevauchement, recadrage, transgression des limites.

Distribution à chaque élève de 4e d'un ensemble collé sur un support composé d'une assiette en carton, de couverts et d'un gobelet. Consigne : *« abolissez le volume »* ; contrainte : *« sans écraser les objets »*.

Sujet de lycée : *« réaliser un polyptyque »*. L'exemple est suffisamment connu pour ne pas donner lieu à développement. La contrainte implicite consiste à concilier le « un » et le « poly », autrement dit continuités et ruptures. Le sujet débouche sur le panorama d'une multitude d'opérations plastiques dont on trouve écho dans l'histoire de l'art.

Sujet : *« recto-verso »*. Cette autre proposition destinée au second cycle porte en implicite la contrainte. Elle peut donner lieu (ou non) à une analyse collective afin d'identifier la problématique. Le degré et le moment d'intervention est à gérer par l'enseignant. Au travers du « tout est possible », l'obstacle à franchir reste le recto-verso. Non qu'une œuvre aura à être travaillée ou regardée sur son recto puis sur son verso (où serait le problème ?) mais que celle-ci devra poser d'abord l'existence même du recto et du verso (est-ce aujourd'hui, dans l'artistique, une distinction opérante ?) et donner tout son sens dans l'entre-deux du va-et-vient.

La didactique générale valorise à juste titre les situations-problèmes. La notion d'obstacle à franchir (c'est-à-dire la posture de dépassement favorisant l'avènement de l'imprévu)

est l'une des caractéristiques majeures de la démarche artistique ; il est donc normal d'en retrouver l'esprit dans le principe du cours en proposition.

VARIANTES RÉSOLUTIVES FONDÉES SUR UNE MISE EN SITUATION DIRECTE

Nous placerons plus spécialement sous ce label les situations fondées sur une mise en scène appréhendée *ex abrupto*. Il n'y a pas ici d'exposé préliminaire mais confrontation et réaction à un fait brut (situation matérielle, objet distribué ou rencontre directe avec les œuvres).

La proposition directe est très utilisée en AP à tous niveaux. À l'école, elle s'inscrit dans le prolongement des activités sensori-motrices et de la pédagogie de l'éveil. Au collège, le contact direct avec un objet visuel est souvent plus stimulant qu'une incitation verbale, il place l'élève au cœur des données formelles. Si le principe est fondé sur le traitement par le sujet de ces données perceptives, donc sur le caractère prépondérant de la « situation », remarquons que cela peut servir des orientations didactiques très différentes :

Ainsi, distribuer une *salade* par groupe d'élèves peut servir :

— un exercice technique de fabrication de nuances colorées à la peinture (au moins 20 verts différents à partir des 3 primaires) ;
— un dispositif directif teinté de créativité : dessin d'observation au crayon dont on aura à changer le contexte par l'utilisation d'un hors d'échelle ;
— un dispositif de résolution de problème : par une exécution réalisée au pinceau et à l'encre de Chine noire, donner à voir la salade dans un contexte de mystère ou d'épouvante (espérant par cette contrainte que la salade sera figurée sous un cadrage inhabituel, porteuse d'un éclairage lunaire significatif...). Photo ou vidéo également possibles ;
— un dispositif exploratoire en trois dimensions sur le thème « rythme et circularité » qui aurait à tirer parti des propriétés physiques et plastiques de la salade pour développer un propos personnel sur notre société ;

— un dispositif préparant au projet de l'élève en classe de 3e : « c'est quoi ces salades ? » (qui pourrait faire découvrir à l'occasion les salades animées de Lucariello : *Mon signe est fourrure*, vidéo, 1999).

Simple nuance par rapport au précédent dispositif, ce type de situation engage plus directement l'activité de découverte de l'élève : celui-ci observe, extrapole, problématise, expérimente, tire quelque enseignement. Il peut s'agir d'une expérience immédiate dans un contexte particulier (salle mise au noir, distribution de lampes torches et d'appareils à photographier...) ou de la simple mise en contact direct avec un « objet » à forte présence (matériau, objet insolite, œuvre d'art...).

Inviter les élèves à peindre à l'acrylique sur de grands films de polyéthylène transparent est une façon directe d'aborder le *recto-verso*.

Situation directe : *a)* les élèves de 5e sont invités sans explication à écouter le *Boléro* de Ravel ; *b)* ils devront ensuite rendre compte plastiquement de leur audition (le professeur fait l'hypothèse que les élèves auront repéré les notions de *rythme* et d'*accentuation*).

Plutôt qu'imposée, la découverte de l' « art performance » peut surgir plus valablement d'une rencontre directe avec un matériau : drap blanc + consigne courte.

a) distribution de 1 dm² de tissu et : *« Appropriez-vous le matériau en rendant visible une de ses propriétés par une action simple (temps : 15 mn). »* Suivi de : *b)* 2 m² de tissu par groupe et la même consigne... On peut penser que, du fait du changement de format, la même consigne suscitera cette fois des réponses en 2 et 3 dimensions, mais aussi de type « performance ».

Pour rester dans le textile, chaque élève peut découvrir une serpillière usagée sur sa table. Seule consigne : l'utiliser pour son prochain travail.

Ainsi, la serpillière pourra être utilisée comme *modèle* (travail des ombres, des textures, travail sériel...), *détournée* (vers l'imaginaire, le symbolique, de manière duchampienne...), utilisée comme *matériau* (intégrée...), comme *agent* plastique (par empreinte, par balayage gestuel...), comme *support* (tendu ou souple...), comme objet manipulé dans une *performance* (s'habiller avec, nettoyer le sol d'une galerie), etc.

objet... modèle détourné agent plastique support manipulé.

Gravats. Chaque élève de 6e reçoit un fragment de mur : *« 1 / faites-en autre chose ; 2 / digne d'être exposé et prévoyez-en la présentation »*.

Un matériau : soit une boîte de 33 pièces de carrelage 20 × 20 « offerte » à l'élève qui en proposera l'exploitation la plus intéressante. La recherche individuelle ou par groupes fait apparaître qu'on peut peindre dessus, recouvrir un mur suivant un motif, ponctuer un site, « découper l'espace » comme aurait dit C. Andre...

Quelque visiteur incongru, *la poule* (version rurale) ou *le chien* du professeur (version urbaine !), crée un événement fort, propice à s'interroger par le faire sur le « comment saisir », sur ce que veut dire « donner une vision exacte ».

Son propre corps, par exemple : *« La trace de votre corps ; vous partez sur un autre continent et vous voulez laisser en cadeau une trace de vous à vos amis. »* Ces travaux (collège ou lycée) sont fondés sur cette relation immédiate. Ils impliquent une problématisation entière de la part de l'élève et un choix consécutif à une exploration divergente.

Mise à disposition d'un sac de boulets de charbon. Proposition directe : *« Vous avez une séance pour donner avec ce charbon disponible à volonté l'idée du mouvement (ou de la légèreté, etc.). Les moyens sont libres. »*

Du contact direct avec les œuvres (au musée ou à l'exposition) peut naître tout un réseau de problématisations impulsant des recherches très fécondes :

Sans préparation, il peut être demandé à des élèves de lycée de choisir l'œuvre d'un artiste (ou de réunir plusieurs œuvres), d'en extraire une problématique majeure puis de réaliser une œuvre non directement citationnelle mais fondée sur la mise à l'épreuve de cette même problématique.

au musée

LES DISPOSITIFS VALORISANT L'EXPLORATION DIVERGENTE

Méthodes actives par excellence, combinant les principes de l'expérience tâtonnée (pédagogie dite « négative » de l'événement : l'erreur éduque autant que la réussite) avec les stratégies de la créativité visant le développement de l'intel-

ligence divergente[1]. La prospection sollicitée est chaque fois la recherche du maximum de solutions. Elle peut être menée seul ou en équipe.

6e. Papier blanc sur fond blanc, colle. *« Réaliser son autoportrait en buste au moyen de 15 actions minimum exercées sur le matériau papier. Rien d'autre. »*

5e. Trois carrés de papier 15 × 15 cm, bleu, blanc, rouge. Ciseaux et colle en 1 heure. Une proposition : *« Liberté, égalité, fraternité. »*

4e. *« Mille et une mises à mal d'une photographie »*, s'attaquant à la forme comme au sens tout en la laissant explicitement reconnaissable (en référence à une série de Kermarrec, 1987, ou aux *« altérations »* de Titus-Carmel, 1971).

3e. *« Recette : 3 livres de plumes, 5 m de ficelle, 25 bougies de lumière électrique »* (M. Duchamp, 1918)[2].

Lycée, seconde, volume non figuratif : *« La répétition du même »*. L'incitation induit d'abord une approche exploratoire puis le choix de la modalité donnant le plus à penser. De même pour : *« Nous ne sommes plus les enfants de Cézanne ; qu'est-ce qu'une pomme ? »*

Partant de l'œuvre célèbre de Queneau[3], tout objet, toute référence peut donner lieu à exercice de style dont on précisera ouverture et limites. Ce type de sujet pose parfois la question de la mise en vue d'une étude sérielle.

L'intérêt porté à la divergence a fortement marqué le renouvellement des programmes d'AP dans les années 70. Toutefois, en ces temps trop exclusivement attirés par le développement de la créativité, « l'idée de divergence a effacé l'idée même de contenu et de référence (la table rase) au nom de l'originalité »[4]. Naturellement, l'exploration divergente d'un matériau ou d'une proposition ouverte ne peut s'arrêter au jeu mais doit conduire tout autant aux apprentissages.

La méthode exploratoire répond très précisément à la démarche artistique qui dépasse la maîtrise pour intégrer voire faire surgir l'accident d'essais parfois « sauvages ». Mais

1. Se reporter en partie 1, notamment vers A. Beaudot.
2. *Duchamp du signe, op. cit.*, p. 260.
3. R. Queneau, *Exercices de style*, Paris, Gallimard, 1947.
4. G. Pélissier, in *Pratiques et arts plastiques, op. cit.*, p. 219.

l'exercice de créativité n'est pas à confondre avec la dimension artistique : ce n'est pas parce que l'on aura osé le *« n'importe quoi »* ou imaginé tout ce qui peut advenir de telle ou telle manipulation et produit de l'inédit par un tel procédé qu'il y aura « art » (ni même création). On a pu depuis longtemps relativiser l'effet à long terme de ces « techniques » artificielles de sollicitation de la divergence qui présentent le risque d'en rester à l'inventaire formaliste d'une panoplie artisanale.

En revanche, ce type de proposition développe chez l'élève le réflexe d'aller chercher plus loin que la première idée et la *flexibilité des possibles* offre au professeur une base particulièrement favorable à l'analyse comparative des démarches.

L'esprit de divergence reste un des fondements de la didactique des AP. Les instructions pour la classe de 3e ont encore renforcé l'accent sur la démarche d'initiative de l'élève et sur la « prise de conscience » de ce qu'est un « processus de création ».

Pour conclure, l'exploration divergente offre une manière ludique (compétitive) dans les petites classes pour augmenter rapidement la découverte, l'approche et l'exploitation des composants plastiques. Chez les plus grands, en rapport avec la démarche artistique, on vise toujours la divergence mais aussi l'étude des pratiques sérielles si représentatives des deux derniers siècles ainsi que leur mise en scène et leur mise en vue. L'usage du laconisme, paradoxalement antididactique, doit suffire à faire s'enclencher toute une activité d'exploration des champs sémantique et plastique (voir aussi plus loin).

On ne livrera alors qu'un seul mot : *« ruptures »*, ou encore : *« nœuds »*, ou : *« le noir »* (en référence à Dubuffet[1], Soulages et Ad Reinhardt), ou toute autre déclinaison telle que : *« rassembler ; classer ; montrer »*.

1. J. Dubuffet, *L'homme du commun à l'ouvrage*, Paris, Gallimard, 1973, p. 23-25.

Pédagogie de projet

LES DISPOSITIFS D'EXPRESSION ENTIÈREMENT OUVERTS

À des degrés divers, les dispositifs précédents sont construits par le professeur et correspondent à la « mise en scène d'une question » prônée par les textes officiels : dans ces configurations, le professeur invente un scénario « précis mais ouvert » qui est censé orienter la recherche des élèves vers ladite question.

Valoriser le projet personnel, « permettre de mieux comprendre ce qu'est la création artistique et donner sens à [ses] travaux »[1], plaide également en faveur de démarches plus systémiques centrées non sur une question mais sur une volonté d'expression qui engendrera ensuite des questions.

Situé à mi-chemin entre les situations construites et la situation de projet autonome, ce type de dispositif est caractérisé par une grande économie (laconisme d'un seul mot ; phrase énigmatique ; objet distribué...) assortie d'une invitation faite à l'élève de construire sa propre réponse.

> Les propositions inductrices peuvent être ciblées ou non. Des sujets déjà évoqués *(« recto-verso », « éphémère », « rupture », « la gourmandise »...)* invitent à un redéploiement de la question. Des vecteurs d'expression tels que *« un être fragile dans un environnement hostile »* ciblent implicitement la panoplie des « contrastes », mais d'autres (effectivement proposés en 4e) tels que *« donnez à voir votre vision du monde »*[2], *« faites un cube qui donne à penser »* ou *« le soleil en face »* laissent la porte ouverte à toutes les réponses et mettent le professeur « sur le fil du rasoir ».

Le procédé est, dans un sens, *a-didactique* car il ne guide pas nécessairement l'élève vers un apprentissage défini *a priori* ; il est en revanche éminemment formateur en AP puisqu'il place l'élève dans une posture d'expression plus authentique et qu'il développe chez lui les seules dispositions qui vaillent, celles qui rendent capable de *« conduire un questionnement par rapport à une production plastique ou artistique »* tout en confortant progressivement sa *« capacité d'élaborer ses propres projets »*[1].

1. Ancien programme de 6e, 1996, *op. cit.*
2. C. Vingtain, *Sur le fil du rasoir*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1995.

Dans ces configurations « minimales » (qui s'adressent à des élèves déjà bien orientés vers la prise d'initiative), c'est, de fait, l'élève qui problématise l'impulsion du professeur et qui transpose dans sa pratique quelques-uns des questionnements en latence dans l'incitation initiale.

À nos yeux, se trouve ici « l'antidispositif » le plus intéressant et le plus représentatif de la fluidité didactique inhérente à l'esprit du cours dit « en proposition ».

Antidispositif, il reste néanmoins « dispositif » puisqu'il oblige l'enseignant à construire son oral didactique sur l'émergence des questions disparates qui vont se poser ; ce n'est pas une simple incitation à la création sans contenu.

Ce dispositif est de type artistique car il assume l'errance et l'inefficacité (qui ne sont guère appréciées dans les concours de recrutement). Car il s'agit, ne le cachons pas, de parier sur l'émergence de questions qui n'adviendront peut-être pas... Dans un tel contexte, le fruit de l'aventure est totalement suspendu à l'expérience et à la capacité d'improvisation[2] de l'enseignant. Tout au plus peut-il canaliser les dérapages en donnant quelques règles (travailler la plasticité et non l'illustration ; chercher à s'affranchir du déjà-vu...), l'essentiel étant sûrement d'être apte à relier aux questions du champ artistique (apte à mobiliser des références sur l'instant) les démarches les plus spontanées et les plus imprécises dont il sera le témoin.

Comme contrainte

POSTURE MÉDIATRICE EN SITUATION D'AUTONOMIE

La configuration ultime consiste à placer les élèves dans une situation où ce sont eux-mêmes qui construisent leur projet en toute autonomie.

1. Programme 1994 pour le lycée ; programme 2008 pour le collège.
2. L'improvisation est l'aptitude majeure de *« l'enseignant-expert »* décrit par F.-V. Tochon (Paris, Nathan, 1994).

Si à tout instant l'enseignant est un médiateur, un catalyseur qui accompagne et intervient quand il est nécessaire pour que l'expérience se condense en acquisition durable, nous tenterons de préciser ici le rôle spécifique de l'enseignant dans les situations d'accès à l'autonomie.

Remarquons que cette situation n'est que partielle puisque la discipline, l'horaire, la référence à certaines parties du programme sont encore en filigrane. En revanche, la situation est si particulière qu'il n'est pas exagéré de dire que cette mise en autonomie, même progressive, peut tout autant être considérée comme un *contexte institutionnel* particulier (le pouvoir, la notation, la relation au programme sont différents), que comme un principe pédagogique spécifique (les relations se rapportent à une philosophie de l'éducation singulière) ou bien encore une méthode de construction de compétences qui a ses propres règles.

Considérons d'abord que l'autonomie ne se décrète pas, elle est pour le professeur d'AP un horizon de formation. Non qu'on doive y accéder par étapes, car cela doit être un encouragement de tous les instants, mais parce que, au fur et à mesure que l'élève développe des attitudes d'initiative dans son expression plastique, il se rapproche d'un état où sa dépendance vis-à-vis du professeur devrait s'amenuiser. Dans le contexte de tout cours usuel, cette approche de l'autonomie est un objectif en filigrane (ce qui condamne tous les « exercices » commandés), clairement valorisé par les textes officiels.

Le contexte est légèrement différent lorsque le professeur entend fonder sa stratégie didactique sur les développements comportementaux spécifiques que favorisent la recherche personnalisée et la mise en situation d'autonomie.

Ce passage au travail autonome se prépare, Rogers le soulignait bien[1]. Une classe peut être prête, une autre non, certains élèves oui, d'autres pas. En collège, le moment propice se situe probablement entre la 5e et la 4e, il est favorisé par la pratique régulière de situations problématiques où l'élève a déjà eu l'occasion de prendre beaucoup d'initiatives.

1. *Liberté pour apprendre ?*, *op. cit.*, p. 8-24 : on se rappellera, décrite en introduction, la prudence de l'institutrice pour ce qui est du choix du moment approprié.

Le professeur d'AP peut dans un premier temps (jusqu'à décembre ou février) imposer la succession de sujets de réflexion qui lui paraissent indispensables à tous puis, progressivement, proposer aux élèves qui le souhaitent de bâtir leurs propres démarches de recherche. Ceci implique obligatoirement que les élèves savent désormais définir des objectifs de formation et en particulier différencier une problématique d'expression d'un contenu narratif ou d'un savoir-faire instrumental. Pendant une durée indéfinie, il peut y avoir cohabitation entre le « sujet du professeur » et les « projets individuels ». L'expérience montre que généralement, au vu de l'espace de liberté dont bénéficient les démarches autonomes, une part toujours croissante d'élèves choisira la mise en autonomie, ceci malgré un petit creux (dû à l'investissement personnel que requiert le projet) rapidement surmonté. C'est une dynamique.

Dès lors, une relation d'aide individualisée[1] s'instaure entre le maître et l'élève. Dans ce cadre, c'est l'élève qui élabore son projet. Il ne sait pas toujours les acquisitions qu'il peut espérer d'une trajectoire, aussi l'enseignant interviendra-t-il pour aider l'élève à formuler l'objet de sa recherche, à élargir le champ de ses ambitions et de ses références, à prendre conscience de ce qui est en question.

L'enseignant est présent en cours d'effectuation, de manière individuelle, afin de soutenir l'élève en fonction des imprévus, de l'aider à conceptualiser ses observations. Il aidera à nommer les savoirs mais aussi à les répertorier en appui sur le repérage des émergences comme des manques, il sera témoin actif des phases d'autoévaluation. Il fournira pour cela des outils didactiques tels que fiche-contrat, questionnaire, fiche-bilan...

La mise en projet (sous réserve qu'en AP « projet » soit entendu comme « projet de recherche », trajectoire ouverte, et non comme visée fermée de la réalisation d'un objet) comporte de nombreux avantages, outre l'objectif fondamental de formation à l'autonomie : implication, responsabilisation, investissement total des élèves en temps, en matériaux

1. C. Rogers, *La relation d'aide et la psychologie*, Paris, ESF, 1970.

apportés, en effort de recherche. Inversement, la gestion didactique est plus délicate pour le professeur qui doit maîtriser une situation totalement éclatée et, entre autres, préparer des plages de bilan où les recherches des uns et des autres seront partagées aux fins de dégager des enseignements utiles à tous.

La médiation conduit aux savoirs mais elle est, plus fondamentalement, aide structurante d'ordre méthodologique[1]. Une telle technique d'apprentissage requiert de la part de l'enseignant un contrôle de tous les instants afin d'éviter les dérives didactiquement improductives. Faire avec chaque élève le bilan de ses acquis, lui donner les moyens de procéder à l'autoévaluation et à la métacognition est essentiel.

Mais à cette gestion individualisée doit succéder un réancrage au groupe afin de savoir où se situe chaque élève. En situation d'autonomie, l'évaluation comparative est difficile puisque se rapportant à des démarches disparates. L'évaluation individuelle ayant été effectuée, on peut imaginer qu'en fin de trimestre, en vue de la rédaction du bulletin de notes, chaque élève fasse le bilan de son travail : rapidement, tour à tour, chacun montre ses œuvres et nomme les fruits de ses expériences ; la collectivité présidée par le professeur attribue une note globale de recherche sur des critères transversaux[2]. Pour l'avoir fait, affirmons que ceci peut s'opérer en une ou deux heures[3] de manière extrêmement constructive.

La capacité de formuler un projet et de le conduire à terme étant désormais intégrée aux instructions dès le niveau de la 3e, les classes fonctionnant en autonomie totale se justifient moins et diminuent en nombre[4]. Gérer une situation aussi éclatée requiert (entre autres) une sérieuse expérience si l'on veut contrôler l'enrichissement des acquis, des nerfs solides compte tenu de la diversité des pratiques, un espace de

1. A. Moyne (1982). Consulter aussi J.-P. Boutinet, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990. Voir aussi les instructions pour la classe de 3e (1998) reprises dans le programme 2008 (« acquisition d'une pratique autonome »).

2. Par exemple : volonté de dépassement, maîtrise des acquis, originalité des démarches, effort et ambition dans la réalisation plastique...

3. B.-A. Gaillot, *Évaluer en arts plastiques*, *op. cit.*, p. 302-305.

4. Pour un développement des questions soulevées : B.-A. Gaillot, *Des arts plastiques vers l'autonomie de l'élève : à propos du projet en classe de 3e des collèges*. En ligne : www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/apl/didactique/pg_dida_rsd.htm.

rangement très important. En revanche, il est clair que l'ambiance de la classe s'en trouve complètement transfigurée, que les compétences à l'œuvre se manifestent de façon vive et authentique et qu'un tel vécu renvoie généralement les enseignants à leurs souvenirs les plus forts.

Pour conclure sur ces méthodes ou techniques d'enseignement, on insistera à nouveau sur le caractère personnel du repérage des nuances à partir desquelles il nous a semblé possible d'esquisser une typologie des principaux dispositifs didactiques tels qu'ils sont mis en place sur le terrain scolaire. Notre but était seulement de dégager quelques principes inspirateurs mais on gardera à l'esprit qu'un modèle théorique n'est qu'un schéma susceptible de clarifier des conduites fondues dans la globalité d'une pratique professionnelle souvent intuitive.

> Sur le terrain, le dispositif réel peut se révéler être la combinaison inextricable de ces méthodes : une situation-problème difficile peut être amorcée par un questionnement initial consolidant quelques prérequis, dynamisée par l'incitation directe du contact avec un objet, prolongée dans un dispositif sériel divergent avec un tel degré d'ouverture qu'il oblige l'élève à gérer de manière quasi autonome son projet, plaçant ainsi l'enseignant en situation de personne-ressource... Sans oublier qu'une aide trop soutenue peut – inversement – dénaturer complètement le caractère exploratoire d'une expérience qui prévoyait au départ de valoriser l'initiative !

LES MOYENS DE L'ACTION DIDACTIQUE

Organiser une séquence pédagogique consiste, face à un projet, à choisir des moyens mis en œuvre dans une stratégie d'enseignement (contexte pédagogique et méthode d'apprentissage que nous venons d'appréhender) servie par un dispositif malin et incitatif qui relève de l'enseignant et qui s'apparente à une mise en scène.

Les formes du travail didactique en AP conjuguent plusieurs catégories de moyens : les moyens matériels consti-

tuant le dispositif (temps, matériaux, documentation...), les moyens permettant d'impulser ou de dynamiser une recherche (les moyens d'ordre scénographique ou psychologique) et les moyens liés à la personne humaine (les types d'interventions de l'enseignant). Nous insisterons plutôt sur ces deux derniers.

LES MOYENS MATÉRIELS

L'espace

L'espace traditionnel de la salle de classe aux pupitres orientés vers le bureau n'a plus cours. À l'image des multiples démarches de l'art contemporain, l'espace est aujourd'hui diversifié, surtout mobile, en fonction des tâches. Il inclut le labo photo, la salle des ordinateurs, s'annexe l'environnement extérieur.

Les pratiques appellent des supports – donc des appuis – amples et variés. Aux tables s'ajoutent les panneaux de particules sur tréteaux, murs, sols, tout autre support hors de la salle.

Dans la mesure où le professeur est titulaire de son poste et peut avoir le choix, il importe qu'il particularise son espace : bureau à l'écart, projecteur de diapositives, appareils numériques et vidéoprojecteur fixé au plafond ; superficie et polyvalence sont des critères majeurs.

Le temps

Chaque dispositif requiert une durée propre, de 1 heure à 1 mois ou plus. On bannira les séquences trop longues dans les petites classes. Toutefois, s'il est même conseillé de fractionner un cours en microséquences de 10 mn dans les zones difficiles où les élèves n'arrivent pas à se concentrer, n'est-ce pas aussi les entretenir dans la dépendance du maître et rendre impossible toute réalisation plastique ambitieuse ? Le curriculum est à

gérer en enchaînements et ruptures, alternant acquisitions rapides et approfondissements conduisant à des pratiques plus valorisantes favorisant parfois l'éclatement du cadre temporel.

La technologie

L'équipement lourd de type artisanal disparaît ou est transféré à l'atelier au profit des technologies nouvelles : photo et caméra numérique, logiciels d'images, d'animation et de son... Le maniement de cette technologie ne constitue pas une fin en soi.

Matériaux, instruments, moyens techniques

La consigne générale est dans un premier temps la diversification des moyens. Elle s'oriente peu à peu, au lycée, vers la consolidation d'une pratique personnelle.

Les moyens usuels ou de récupération sont généralement apportés par l'élève, les moyens exceptionnels et onéreux fournis par l'établissement. En situation d'atelier, des moyens plus ambitieux peuvent souvent être mis en œuvre grâce à un budget spécifique. En situation d'autonomie, l'élève a l'initiative du choix des moyens ; il apporte volontiers, fait parfois état de besoins irréalistes. Au lycée, l'élève doit être conduit vers cette même faculté de décision.

Les moyens techniques sont envisagés aujourd'hui sous une approche exploratoire et non par le canal d'un apprentissage technique systématique (et ceci vaut pour le numérique) : l'expérience de l'artistique ne peut advenir que par la remise en jeu du savoir usuel, par distorsion signifiante des règles au travers de ce que nous avions nommé une « pédagogie de la catastrophe ». Mais ceci n'est aucunement l'encouragement ou l'éloge du « non-savoir-faire ».

La documentation

L'apport documentaire, autrefois lié à l'illustration ou support de l'imagination, concerne d'abord le matériau-image offert à manipulations (dont il ne sera pas question ici).

La documentation, c'est tout ce qui assure la relation de la pratique au champ artistique : livres, photocopies, magazines, diapositives, vidéos, CD, DVD et sites *Internet*, extensivement, visite au musée ou à l'exposition.

Si la référence au champ des œuvres est encore insuffisante en collège, cette « obligation » apparaît aux jeunes professeurs comme une mission culturelle évidente.

La référence iconique est une donnée importante du dispositif didactique dont il importe d'envisager la fonction. En effet, la portée du document sera totalement différente selon qu'il est apport magistral ou objet de recherche, introduit avant, pendant ou après l'effectuation. Présenté avant, il peut être le support initial de la recherche plastique, il peut aussi avoir pour fonction d'amorcer l'expression plastique mais on doit craindre en ce cas la modélisation si les œuvres de départ ne sont pas suffisamment diversifiées. Pendant l'effectuation, le document est facteur de relance, il peut introduire le doute qui stimule, c'est une aide pour les plus démunis. Envisagée après, la référence est élargissement du bilan des démarches, apport culturel, elle peut donner lieu à recherche ou analyse afin de vérifier les acquis notionnels.

L'outillage didactique

Le dispositif peut être complété d'instruments favorisant la démarche réflexive : fiche de travail, fiche-projet, grille de recherche, questionnaire, programme d'analyse informatisé, fiche d'auto-évaluation.

Une place toute particulière doit être faite au « cahier d'AP ». S'interroger d'abord sur sa nécessité et sa fonction (les avis sont partagés), globalement sur le rôle de l'écrit en AP. Le cahier (ou carnet) peut être une manière de garder trace des démarches, des argumentations, du vocabulaire et d'archiver l'accompagnement iconique des cours (collection personnelle et références du professeur) ; il valorise (mais aussi scolarise) la discipline. Nous reviendrons sur le portfolio numérique qui ouvre, à nos yeux, de nouvelles perspectives.

MOYENS D'ACCROCHE ET NATURE DE L'INCITATION

Si le dispositif requiert l'engagement de moyens matériels, son efficacité dépend énormément de la valeur incitative de la proposition initiale.

Nous avons usé du terme de « mise en scène », c'est réellement de cela qu'il s'agit. On ne peut enseigner si l'apprenant n'a pas ressenti le besoin d'apprendre. Pour cela, il faut qu'il soit séduit, sinon par une nécessité (l'utilitaire n'est pas le registre le plus pertinent en AP), du moins par la perspective d'une aventure inédite pour lui, d'une énigme, d'une compétition amusante (chez les petits), valorisante et dont il pourra tirer enrichissement dans la construction de sa personne adulte (chez les plus grands). D'où la généralisation des cours dits « en proposition ».

Que soient encore remerciés les étudiants et professeurs conseillers pédagogiques qui ont enrichi le fonds de sujets sur lequel s'appuient ces pages. Naturellement, les moyens d'accroche se fondent sur la psychologie générale, tenant compte de l'âge, de la présence des deux sexes, de la différence des contextes sociaux et culturels (se méfier notamment du décalage entre les représentations du professeur d'AP et les aspirations de ses élèves !).

La « proposition » doit tenir compte des prédilections des adolescents (goût de l'aventure, du fantastique, clichés sur la séduction, univers des magazines, des clips et des jeux vidéos) pour s'en dégager rapidement au profit d'investigations plus cultivées.

On n'ira pas à l'encontre des attentes des élèves et des familles trop brutalement, même si le conflit cognitif est inévitable : on se gardera de décourager par une succession de projets non aboutis ou visuellement dévalorisants.

L'enseignement des AP est fondé sur un dispositif propositionnel ouvert, mise en scène d'une question. Si l'on revient un instant sur les principales méthodes didactiques que nous avons répertoriées dans le précédent chapitre, force est de

constater la particulière importance et la diversité des incitations. L'incitation peut être :

— *un objet quotidien* donné à observer, exploiter, utiliser, détourner, programmation fournie ou pas (pince à linge, chaise, cintre...) ;
— *un objet-matériau* dont généralement on cherche à dégager et exploiter les qualités plastiques propres (carrelage, sac plastique, sable...) ; -> comme agent plastique
— *une œuvre réelle* (architecture, sculpture, peinture...) livrée ici encore à l'analyse et dont l'une des caractéristiques servira à rebondir vers une proposition didactique ;
— *un document iconique* qui pourra être analysé et transposé suivant un point de vue déterminé ou encore utilisé comme matériau plastique à intégrer ;
— *une histoire* (dans les petites classes) ou *une citation* (pour le lycée) ;
— *une proposition verbale* d'effectuation problématique sous-tendant l'approche d'une question plastique implicite (ex. représenter des heures, des minutes et des secondes) ;
— *un mot* : verbe d'action (recycler, découvrir-recouvrir...), une notion (brouillage, dérision...), un nom ou substantif (la porte, le fétiche, la menace...) dont le laconisme invite à l'exploration divergente.

Il a été dit que livrer explicitement la notion pouvait conduire à de simples traductions, pertinentes mais dépourvues de problématisation (Serra ne se demandait-il pas en 1969 si ses « éclaboussures »[1] étaient réellement une mise en avant de la « matérialité » du plomb et de la « littéralité » du *« process »* ou si elles étaient encore l'illustration d'un geste ?). Ceci peut se révéler exact en collège si l'on ne valorise pas suffisamment l'exploration divergente. En revanche, « lâcher » un mot[2] à la réflexion de lycéens implique naturellement qu'il ne s'agit pas de répondre à une question mais de

1. R. Serra, *Splashing* (plomb), galerie Castelli, New York, 1968.
2. La recherche d'un professeur stagiaire montre que le « réductionnisme » (des opérations et des matériaux) est un intéressant stimulant conduisant les élèves à se surpasser (T. Segond, *Minimal*, mémoire professionnel, IUFM d'Aix, 1996).

tenter de la redéployer sous un angle nouveau (cette fameuse « nouvelle partie »).

> *« Rythme »* : ceci peut consister à exécuter une composition en alternance, répétition, variation. Mais le rythme peut être transposé en volume ou en vidéo, combiner stabilité visuelle et scansion sonore, faire écho aux *chevaux* de Kounellis[1] ou au *body art*, se laisser dissoudre par les agents atmosphériques, bref, être prétexte à interrogation quant à la recevabilité de nouveaux registres de pertinence...

Dans un sens, nous avons considéré qu'il était souvent préférable de ne pas désigner directement la notion à travailler mais plutôt de la faire émerger indirectement par le travail même du dispositif. C'est, en particulier, la fonction de la contrainte dans le scénario de la situation-problème.

En revanche, recourir à une incitation très indirecte oblige à revenir sur l'évaluation des objectifs implicites cachés derrière l'objectif explicite de substitution. Cette hypothèse de mise en débat par le truchement d'un vecteur détourné conduit à mener une évaluation à deux niveaux, du moins à dissocier l'évaluation de l'effectuation-prétexte (le véhicule) et l'enseignement quant à la question véhiculée. On considérera que toutes les grandes questions à caractère esthétique touchant à la fois le débat artistique et les enjeux de l'enseignement des AP se prêtent à cette approche par paliers : ainsi du « risque », du « sensible », du « dérisoire »...

> Revenons sur *« l'éphémère »*. Sans doute peut-on donner aux élèves un sujet de réflexion tel que « réalisez une œuvre éphémère » : l'élève aura à s'interroger sur les paramètres susceptibles d'être livrés à la non-durabilité (action qui ne peut se répéter, matériaux fragiles...) ainsi que, très éventuellement, sur la manière d'en garder trace ou non.
>
> Imaginons maintenant quelques propositions indirectes :
>
> — Installation en ville pour la « fête du mistral ». Sujet : « une rue ; le vent ».
> — « Espace-lumière » : vous aurez à exploiter la lumière d'une lampe de poche dans une salle obscurcie.

1. J. Kounellis, *Sans titre*, galerie l'Attico, Rome, 1969.

— « Process art ; tout le monde est artiste » : installez un dispositif dans un lieu de passage du lycée afin qu'une œuvre soit réalisée par les élèves qui y circuleront.

Ces propositions amèneront les élèves à s'interroger sur la matérialité de leur travail ou sur le rôle du temps, de la dégradation, sur la finition, etc.

Ce qui sera évalué se rapportera à la demande du sujet (la pertinence et l'inventivité, notamment). Ce qui sera enseigné concernant l'éphémère aura la configuration d'un discours parallèle en cours d'effectuation ou lors du bilan final. La saisie de cette question annexe n'est pas évaluable sauf à introduire une directive supplémentaire (par ex. « prenez position vis-à-vis de l'éphémérité de votre travail », ou bien « cherchez en bibliothèque deux exemples de travaux artistiques éphémères »).

LES MOYENS D'INTERVENTION

L'observation des actes pédagogiques et du comportement des enseignants a été particulièrement travaillée par Postic et De Ketele (1977, 1988). Entre autres, la consultation de leurs écrits est recommandée à tout enseignant ainsi qu'à tout candidat au métier par l'intérêt des grilles d'observation ainsi que des indicateurs d'auto-évaluation qu'ils fournissent ou proposent à personnalisation. Le lecteur se reportera pour ceci à la partie 4 de cet ouvrage.

Un mot, d'abord, de la qualité de cette intervention : elle tient à la prestance physique, au naturel de l'occupation de l'espace-classe, au bon usage des appareils, au maniement des références iconiques, à la gestuelle graphique au tableau, à la clarté de la voix et de l'élocution, au niveau de langue, à la justesse terminologique, à la compétence. Elle implique aussi de savoir saisir la balle au bond en étant attentif aux réactions de l'auditoire ainsi qu'aux manifestations parfois muettes de l'impuissance expressive.

Mode d'intervention

Les didacticiens considèrent généralement qu'il y a situation didactique dès lors que maître et élève communiquent au sujet de contenus.

Les composantes de cette situation sont à la fois cognitives et affectives. Le professeur intervient par son comportement « verbal » et « non verbal »[1].

Le comportement verbal (il expose, questionne, répond, donne divers ordres) est chargé d'affectivité par diverses composantes paralinguistiques (amplitude, changements d'intonation, contours mélodiques, rythme de parole...).

Le comportement non verbal répond à plusieurs fonctions : il supporte ou renforce la communication, il la dramatise ou se substitue au message oral par l'effet de composantes *kinésiques* ou *proxémiques* (maintien corporel et déplacements, aisance, dynamisme et qualité de l'accueil, gestes soutenant l'explication, utilisation du matériel didactique). En AP, l'intervention gestuelle joue un rôle important lors de l'analyse d'œuvres (souvent en interposant son doigt dans le faisceau lumineux entre le vidéoprojecteur et l'écran), elle dynamise et donne corps au commentaire. L'intervention gestuelle consiste aussi à montrer ou à manipuler la réalisation, à mimer une posture, rarement à intervenir directement sur le travail. Elle concerne alors surtout la phase d'effectuation.

Destination de l'intervention

En cours usuel, l'échange est collectif durant les phases de présentation et de bilan, plutôt individualisé et uniformément réparti en phase de recherche et de réalisation. La communication est nettement plus individualisée en situation de projet. L'intervention vise surtout l'élève en difficulté.

D'une façon générale, les jeunes professeurs ont tendance à abandonner le pouvoir de parole durant l'effectuation, se contentant d'échanges à voix basse avec chaque élève, ce qui est parfois cause d'indiscipline dans les petites classes. Une prise de parole régulière témoigne de la présence de l'enseignant et permet surtout de livrer à l'examen de la collectivité les événements qui surgissent parfois de manière

1. M. Postic et J.-M. De Ketele, *Observer les situations éducatives*, *op. cit.*, p. 87-89.

inattendue durant l'avancée du travail plastique et qui sont souvent les plus fertiles en enseignement. Il ne faut toutefois pas en abuser et rompre l'élan du faire.

Moment de l'intervention

L'enseignant intervient à toutes les phases : présentation, recherche, réalisation, évaluation. Selon l'enquête INRP sur laquelle s'appuie encore largement ce chapitre[1], plus de 50 % des échanges en AP ont lieu durant l'effectuation.

Le moment de l'apport didactique est fonction de la méthode choisie. Aujourd'hui, les propositions exploratoires ouvertes, quel que soit le détail du dispositif, induisent une situation de pratique qui amène l'élève à prendre des initiatives relativement aux questions rencontrées. Le professeur intervient le moins possible durant l'effectuation et reporte son enseignement en phase terminale, au vu des diverses démarches et réalisations. En situation de projet autonome, un suivi particulier concerne la phase initiale : discussion de l'intention ; structuration du projet ; identification des questions.

Fonction de l'intervention

Nous distinguerons, d'après Postic (1973-1977), trois niveaux d'intervention[2], entendant avec l'auteur par « fonction » ce qui est intentionnel chez l'enseignant dans les actes qu'il accomplit :

1. Fonction d'encadrement :

— organisation des activités (gestion matérielle, présentation du sujet et mise en situation de pratique...) ;
— régulation du groupe (encourager, stimuler, réaxer, aider...) ;
— évaluation du travail (modalités d'intervention pour contrôler la saisie des consignes, pour faire émerger les questions...).

1. Rapport de recherche INRP *(3e), op. cit.*, p. 106.
2. M. Postic, *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, 1977, p. 75 et 167-189.

2. Fonction d'information :

— transmission d'un contenu (information *a priori*, explication en cours d'effectuation par émergence, réponse à des questions, accompagnement d'un apport documentaire, comparaison et conceptualisation lors des évaluations) ;
— transmission de schèmes opératoires (guidance méthodologique théorique et pratique visant le développement des opérations mentales en relation avec l'analyse, la pratique et l'évaluation...).

3. Fonction d'éveil :

— éveil de l'intérêt (manière de présenter une situation nouvelle par l'humour, l'énigme...) ;
— éveil de l'observation et du raisonnement (attirer l'attention, questionner, stimuler la relation divergence/convergence, positionnement par rapport au champ artistique...) ;
— éveil de l'initiative et de l'autonomie (interventions verbales encourageant l'autogestion des problèmes rencontrés, valorisant la recherche personnelle et l'originalité des réponses...) ;
— éveil de la faculté métacognitive.

S'interroger sur le moment et la fonction de l'intervention vise le cœur de la relation éducative en AP. L'intervention orale doit en effet se décider et s'improviser en fonction d'événements largement imprévisibles, ce qui touche à la forme et au fond : comment saisir ou ménager des temps forts ; comment et quand intervenir dans un dispositif ouvert pour encourager sans assister ni induire, pour passer de l'exploration à la compréhension ; comment capitaliser sans refermer ?

En AP, les interventions de l'enseignant ont d'abord une fonction d'éveil : solliciter la réflexion. Les observations de l'INRP pour les AP en classe de 3e avaient distingué cinq fonctions d'intervention liées au travail : réguler 20 %, guider 17 %, inciter 6 %, discerner 27 %, désigner 14 % (soit 83 %) et deux fonctions d'encadrement : gestion matérielle 12 % et des comportements 4 % (soit 16 %)[1].

1. Rapports de recherche INRP *CM2/6e*, p. 248-251 et *classes de 3e*, p. 105-109.

Nature de l'intervention orale

— ordre se rapportant à la gestion matérielle ou relationnelle ;
— consigne formulée pour encadrer la tâche ;
— information théorique, pratique, méthodologique ;
— stimulation, par encouragement, valorisation ;
— questionnement, destiné à prendre du recul, à faire le point, à favoriser la conceptualisation.

Contenu de l'intervention

La communication vise l'instruction ou la gestion. Malgré le caractère majoritairement manipulatoire des AP (environ les deux tiers), le temps consacré à l'organisationnel baisse franchement au collège et ce rapport bascule dès la 6e au profit de l'instruction, le temps consacré au travail atteignant 83 % en 3e (les élèves s'agitent généralement en AP lorsque la structure du cours se rapproche des conditions vécues en matières générales, en particulier lorsque l'enseignant abuse de postures énonciatrices magistrales. Une rapide mise au travail canalise souvent les débordements des plus instables).

D'après les chiffres précédemment cités, l'apport méthodologique (réguler, guider, pour partie discerner) se partage pour moitié avec l'apport de contenus (désigner, dégager), soit 40/40 pour près de 80 % des interventions. Hors de toute question statistique, la nature globale de ces chiffres a été confirmée par les observations de terrain réalisées à l'IUFM d'Aix-Marseille. En schématisant grossièrement, on pourrait dire que le cognitif et le réflexif sont privilégiés en cours usuel, le manipulatoire en atelier, le méthodologique et le comportemental en projet autonome.

ÉVALUATION ET ENSEIGNEMENT

Dans l'évaluation de l'action didactique, deux directions sont à envisager : l'évaluation du *produit*, du rendement, autrement dit du degré de réussite quant aux acquisitions visées, et l'évaluation du *processus* d'enseignement par feedback en regard des résultats obtenus. Nous reviendrons plus loin sur l'analyse du processus et traiterons d'abord du produit.

Le produit didactique renvoie en premier chef à la production plastique. À cet égard, évaluer en AP une œuvre d'expression ancrée au sensible apparaît, à quelque niveau qu'on se place, comme une pratique extrêmement délicate :

— pratique qui n'est pas sans danger dans l'enseignement primaire, eu égard aux blocages qu'elle peut occasionner ;
— pratique difficile collectivement au collège, compte tenu des conditions de travail ;
— pratique aléatoire au niveau de l'épreuve du baccalauréat ;
— pratique périlleuse dans l'enseignement supérieur du fait de la complexité des variables...

Longtemps après la remise sous les feux de l'actualité des questions d'ordre *docimologique*[1] (soulevées en fait dès 1922 par Laugier et Piéron), il n'est pas exagéré de dire que l'évaluation reste toujours une opération peu maîtrisée dans ses implicites, utilisée souvent dans une fonction exclusivement terminale, bref, délicate et peu transparente. La situation est générale, mais particulièrement cruciale en AP pour ce qui est de la notation des productions plastiques scolaires.

Pourtant, les années 70 nous ont livré quelques acquis dont il faudrait définitivement tirer parti. Évaluer est une activité perceptive et cognitive, sujette, donc, à de multiples

1. Du grec *dokimé* : épreuve.