

Bill DEVAUX - Arts plastiques, éléments d'une didactique critique.

👤 Auteur	Bernard André Gaillot
📅 Année	2012
🔗 Lien	https://gaillotdidartspplast.com
📄 Résumé	Des éléments de didactique et de pédagogie pour comprendre ce qui fait la singularité des arts plastiques comme discipline enseignable, ce qu'elle remet en cause et ce qu'elle peut construire sur le plan intellectuel et social.
🌟 Note	★★★★★
# Page actuelle	269
Σ Progression	1
🌟 État	Lu
# Nombre total de pages	269
📁 Type	Didactique
☰ Nature	Livre PDF en ligne

Structure de l'ouvrage :

L'ouvrage est structuré en quatre parties principales :

1. Peut-on enseigner les arts plastiques ?

- Cette section aborde les fondements et les enjeux de l'enseignement des arts plastiques, en définissant les concepts d'enseignement, d'apprentissage, de pédagogie et de didactique au regard des arts plastiques comme discipline enseignable.

2. Quels objectifs de formation ?

- L'auteur examine ici la question des contenus, le notionnel en arts plastiques, l'énoncé des objectifs disciplinaires, et la manière d'opérationnaliser ou de nommer et anticiper l'imprévisible.

3. Le choix d'une stratégie éducative :

- Cette partie traite des systèmes et processus didactiques, des options pédagogiques, des dispositifs didactiques, des moyens de l'action didactique, et de l'évaluation en enseignement.

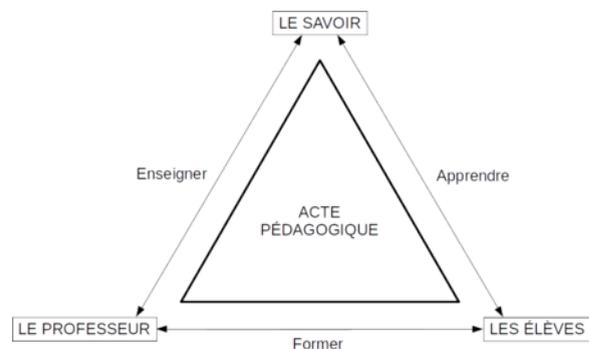
4. Approche critique d'une spécificité :

- L'auteur propose une méthodologie de l'analyse didactique, des perspectives métadidactiques, et aborde des thèmes tels que la motivation, le projet, les modèles, le portfolio, et la dimension artistique de l'enseignement.

Peut-on enseigner les arts plastiques ?

Enseigner

- L'enseignement, c'est d'abord 3 entités :
 - **l'enseignant**
 - **l'élève**
 - **le savoir**



Enseigner, c'est montrer, expliquer, faire apprendre → *"passer du concret à l'abstrait, du connu à l'inconnu"*.

L'ouvrage distingue 3 types d'accès aux savoirs, qui peuvent avoir un potentiel articulatoire :

- **L'exposition** : Apprentissage par mimétisme, par assimilation du sujet vu, répété et approprié.
- **L'inculcation** : familiariser l'élève à la résolution de questions à partir de tâches répétées, avec pour base l'enseignement théorique préalablement vulgarisée par l'enseignant.
- La **découverte** : Action pleine de l'élève où ce dernier fait l'enquête de la résolution du problème.

Ceci nous dit deux choses :

La première étant que l'action d'enseigner, propre à l'enseignant, s'appuie sur une **rencontre** entre les apprenants - les élèves - et le savoir-savant - ce qui fait lieu de l'apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant idéal doit avoir une pleine maîtrise épistémologique (ici, l'art) et psychologique (ici, relatif aux comportements des élèves).

Cela ne signifie pas que l'enseignant doit se garder de tout apprentissage au fil de sa carrière et donc s'empêcher - pour quelque raison - de suivre les évolutions du monde de l'art, et vivre avec le temps de ses élèves. Par cela, comprenons que l'enseignant doit s'adapter au rythme des évolutions épistémologiques et psychologiques, pour éviter un certain autocentrisme.

La seconde étant que l'enseignement passe par le fait de **susciter** l'intérêt, la curiosité, la motivation de l'élève, puisque c'est lui, l'acteur plein de son apprentissage.

On persuade mieux par les raisons qu'on a soi-même trouvées. Pascal, Pensées n°10, 1669.

Pédagogie(s)

Approche constructiviste

Gaillot compare ainsi deux méthodes pédagogiques :

- **La pédagogie traditionnelle** qui repose sur un enseignement magistral et transmission verticale, axée sur la socialisation. Durkheim la justifie comme un moyen de "socialiser en coulant dans un moule" tout en consolidant la structure sociale.
- **Les méthodes actives** qui, en revanche, mettent l'élève au centre du processus : "Une méthode active s'oppose à une méthode réceptive-passive." Ces méthodes engagent l'élève à "passer de l'action à la réflexion" tout en tenant compte de ses aspirations et de son environnement. C'est donc une approche constructiviste, où l'élève jongle entre réflexion et action.

Individu - Groupe - Différenciation

L'élève travaille avec ce qui lui est propre, ce qui fait qu'il est lui. Cela signifie que l'enseignant doit pouvoir accepter une projection psychologique que l'élève peut faire lors d'une réalisation plastique.

Le groupe lui, peut prendre deux formes : le groupe d'affinité (qui opère positivement sur le climat de classe) et le groupe de besoin (qui opère sur une forme de différenciation pédagogique en permettant à chacun d'avancer à son rythme et qui facilite une forme d'aide). Dans les deux cas, c'est une mise en autonomie des élèves assumée par l'enseignant.

Liberté - Autogestion - Autonomie

Ces notions soulèvent les différentes tâches intrinsèques aux rôles d'enseignants et d'élèves.

Enseignant	Élève
<ul style="list-style-type: none">• Savoir créer et encadrer des situations où l'élève pourra avoir des comportements autonomes.• De soutenir et de guider l'élève dans l'élaboration par lui-même de sa recherche, de son savoir.	<ul style="list-style-type: none">• Définir un projet.• Organiser et répartir les priorités de son travail individuellement et collectivement.• Prendre des initiatives, des responsabilités, créer, expérimenter...• Apprécier (évaluer) son travail et celui des autres.

Accéder à l'"auto-nomie", c'est acquérir les outils conceptuels nécessaires à se construire ses propres lois (nomos). De ce fait, comme le souligne Leselbaum, il s'agit de "semi-autonomie" car les apprentissages restent dans le cadre institutionnel (programmes et horaires scolaires). On ne dit pas aux élèves "faites ce que vous voulez" (ce n'est pas le libre choix) mais de prendre des initiatives les engageant "progressivement dans les processus de décisions" p.37 →
N. Leselbaum, Autonomie et auto-évaluation

Question de créativité

L'autonomie de l'élève se développe grâce aux pédagogies axées sur la créativité, où l'imagination joue un rôle central. La réussite repose sur l'équilibre entre l'application des règles apprises et la capacité à en inventer de nouvelles. En arts plastiques, la créativité est essentielle, valorisant la divergence et la multiplicité des perspectives, et développant un esprit critique chez l'élève. C'est une approche qui donc favorise à la fois la formation artistique et le développement de la citoyenneté.

Didactique

La pédagogie, en tant qu'héritière de la philosophie de l'éducation, se concentre sur les principes directeurs et les conditions propices à une éducation ou une formation réussie, sans prétendre être une "science" à moins de s'inscrire dans le domaine de la psychologie de l'éducation. En revanche, la didactique s'attache aux techniques spécifiques d'enseignement et d'apprentissage.

Dans l'enseignement actuel des AP, c'est le rôle tout à fait valorisé de l'incitation initiale que de créer le contexte de cette situation exploratoire motivée. p.44

En arts plastiques, il est pertinent de remplacer le modèle linéaire classique de "transmission/apprentissage" par une approche plus ouverte et stimulante, où le contexte d'une production plastique favorise l'exploration. Aujourd'hui, c'est l'**incitation** qui joue un rôle central dans la création d'une situation exploratoire motivante (*qu'il s'agisse d'un mot, d'une phrase ou d'une idée simple - sans nécessiter un jeu de mots systématique - ou d'autres approches plus créatives comme une oeuvre d'art, une situation imaginaire, un son...*)

Incitation vient du latin *incitare*, qui peut signifier "stimuler", ou plus grossièrement "pousser à..."

Si les didacticiens fustigent à juste titre le fait que les pédagogues se soient laissés hypnotiser un moment par la "relation enseignant-enseigné", il est reproché à la "didactique des disciplines" d'arrêter les procédures à partir du seul paramètre de la structure de l'objet à enseigner. p.44

Il est reproché à la didactique d'être suffisant de son objet épistémique, ce qui peut évincer le relationnel à l'élève. (Piaget : l'élève est souvent *sujet épistémique* avant l'être relationnel.) Or, en AP, il est question d'une didactique épouse de cet être relationnel.

Ce n'est pas de la didactique mais de l'acte plasticien et du statut énigmatique de l'artistique qu'il faut partir pour réfléchir sur notre action éducative. p.45

Une didactique des arts plastiques doit concilier la singularité de l'expression artistique avec la nécessité d'un cadre éducatif, en anticipant les conditions de la créativité sans la modéliser, ce qui reviendrait à la figer. Gaillot dit ceci :

Une didactique de l'expression plastique doit prendre en compte une dynamique complexe qui anticipe les conditions de la créativité tout en laissant ouvert le dépassement de l'improgrammable : elle s'affronte au paradoxe de vouloir objectiver l'expression singulière. p.45

Un plan pré-établi, pré-mâché et sans ouverture évince la dimension sensible de l'activité de l'Art, qui a besoin de ses caractères émotionnels, intuitifs, spontanés. La didactique des arts plastiques se fonde avant tout sur une **recherche**.

Point sur l'historique des arts plastiques comme discipline enseignable.

L'enseignement du dessin a évolué :

- **Avant 1968** : Orienté vers le dessin technique et la reproduction fidèle.

- **Après 1968** : Les arts plastiques deviennent une discipline à part entière, intégrant pratiques et théories artistiques, ainsi qu'une réflexion critique sur l'art contemporain.

Aujourd'hui, les arts plastiques s'axent sur développement de la sensibilité, de l'autonomie et de l'esprit critique des élèves. Autrefois, il était d'une certaine manière liée à la notion d'artisanat et de productivisme. (Duru - 1865, Guillaume, 1879).

→ Grand virage lors du colloque national d'Amiens en **1968** : le cours de "dessin" est petit à petit remplacé par le cours "d'arts plastiques", officiel en 1972, qui appuie sur l'importance de la *praxis*

On entend *praxis* cette méthode qui consiste, dans notre cas, à laisser agir l'enrichissement intellectuel de l'élève par l'expérimentation de méthodes et l'appui à une réflexion critique.

Arts plastiques - Arts visuels ? La question de l'imaginaire.

Le débat entre "plastiques" et "visuels" est surtout inhérent à notre société. Aujourd'hui, l'art n'est plus seulement fait d'images ou de représentations, mais la notion d'arts visuels excluent la notion d'imaginaire. Les recherches de Wallon, psychologue, politicien, médecin... ont montré depuis longtemps l'importance de l'expérimentation sensible dans la structuration de l'intellect.

Et par les AP, l'élève se développe comme il développe un rapport à la culture de son temps qui lui est propre.

Quels objectifs de formation ?

La question des contenus.

Les AP ne sont pas un domaine clos mais un champ "ouvert" (comme peut l'être un champ magnétique) lieu de tensions, d'expression, de

| *métisse, d'interrogations.*

Enseigner les arts plastiques, c'est enseigner :

- la production de l'Art, par les artistes notamment
- la science et la théorie de l'art.

Ce que dit Gaillot, c'est que l'apprentissage des arts plastiques se bâtit sur deux piliers qui en édifie ses *connaissances* :

- **la Pratique** (et tous les objectifs techniques, sensibles et intellectuels que cela sous-tend)
- **la Culture** (la confrontation aux oeuvres d'art, leur interrogation...)

C'est en cela qu'est rendue possible une problématisation, et les compétences (que Gaillot réfère aux outils méthodologiques) qui permettent à l'élève **l'acte créateur** et sa posture **réceptrice** et réflexive des oeuvres d'arts.

En termes d'aptitudes personnelles, toutes les instructions convergent aujourd'hui vers l'idée de déplacer l'élève du stade de la maîtrise à celui de l'autonomie, afin que celui-ci puisse devenir un partenaire lucide et actif au sein de son époque. Ceci est manifestement un horizon de formation qui relève sans doute plus de l'expérience empirique que de l'enseignement. p.73

Ainsi intervient l'idée de la formation citoyenne de l'élève qui, à l'issue son parcours scolaire, peut mettre cet esprit au coeur d'une "manière d'être au monde".

Gaillot écrit :

Ici encore, l'enseignement a sa part, mais plus indirectement : donner suffisamment de culture pour permettre la mise en perspective des questions contemporaines, exercer suffisamment l'esprit critique pour être en situation active sur le plan de l'avancée des idées. p.73

L'élève de terminale doit pouvoir, au-delà des compétences plasticiennes, morales et civiques, "ouvrir par la culture à la lucidité quant à l'inévidence et l'éphémérité de ce qui n'est rien d'autre que station de l'esprit." Et "comprendre tout ce qui suit la lumière des concepts d'inévidence, d'altérité et de fluidité". → voir B. Latour.

Cela peut en très infime, mais pourtant très intéressante, partie répondre à l'ambivalence de l'utilité de l'Art et de son autonomie ?

Le texte renvoie ensuite aux acquisitions émises par les sciences de l'éducation, en 2 niveaux (connaissances, compétences), en y rajoutant une troisième, celle de l'**attitude**.

Connaissances (cognitif)

- Savoir **technique** (la pratique et l'expérimentation qu'elle mobilise)
- Savoir **théorique** (épistémologie de la pratique artistique)
- Savoir **culturel** (connaissance des oeuvres, de l'HDA...)

Compétences (opération)

- Compétence **plasticienne** (parti-pris conscientisé dans l'acte créateur)
- Compétence **théorique** (restituer une démarche artistique)
- Compétence **culturelle** (apptitude à contextualiser son analyse d'oeuvres)

Attitude (posture)

- "Savoir-être, savoir devenir" (De Ketele, 1986).
- **Acte de faire :**
Disposition de l'esprit, capacité de l'élève à adopter la **posture** du plasticien et des démarches d'improvisation, de divergences, du parti-pris, du hasard, du dépassement que cela sous-tend
- **Acte d'apprendre :**
comprendre et s'approprier les aboutissants de ses expérimentations, curiosité intellectuelle et culturelle, se documenter...

**Sur-posture,
imposture ?**

force est de constater qu'un enseignement actualisé des AP conduit moins à la connaissance objective qu'à des rencontres. Rencontres avec des oeuvres, des intentions, des attitudes, qui s'offrent à nous non comme réponses mais comme questions. Construire des questions pour les vivre comme questions, tel semble être le principe sur lequel se fonde la didactique des AP. p.79

Le notionnel en arts plastiques

Une notion est fondamentalement une connaissance, puisqu'elle est le résultat objectivant d'une expérience sensible. La différence entre notion et concept s'inscrit dans cette manière d'appréhender la première de manière plus extensive et pouvant concrétiser linguistiquement la perception des choses de l'art.

Ce rapport à la notion s'exprime plus clairement lorsqu'on compare son usage au collège et au lycée :

Collège

- Découverte des notions d'arts plastiques qui permettent l'analyse de certaines démarches
- Implique que les notions soient dissimulées dans des situations d'apprentissages, des *aventures*, où elle émergera naturellement du dispositif de la séquence.

Lycée

- Les notions sont connues.
- Ouverture et réinterrogation de ce champ notionnel, en confrontation, en mises en tension...
- **Principe spiralaire** : "*la pratique (pourvu qu'elle ne soit pas régie par un conceptualisme radical) conduira à une situation inédite de laquelle il sera tiré expérience*" p.82 → principe **inductivo-hypothético-déductif**

Esquisse d'approche des contenus notionnels

- Préambule fragile et contestable, mais qui peut résulter de potentialités quant aux voies d'approches des savoirs enseignables en AP.

Formes et dispositifs plastique/visuel	Acte instaurateur	Sens de l'oeuvre
<ul style="list-style-type: none"> • Constituants plastiques (points, ligne, plan, volume, composants lumineux, sonores, olfactifs, fixes, mobiles...) et constituants de l'oeuvre (support, médium, matériaux...) • Matières et textures (lisses, mou, poreux, nervuré, froid, brillant, fluide, rêche, malléable, pesant) • Couleurs (tons, teintes, clarté, saturation) - (monochromes, camaïeu, passage, complémentarité, dégradé, domination, valeurs...) • Lumière (éclairage, contre-jour, sfumato, modelé, clair-obscur, ombres propre et portée) • Espace (propre, figuré, plan, profond, homogène, discontinu, délimité, tactile, virtuel, espace couleur, espace 	<ul style="list-style-type: none"> • Usage des instruments (GESTE de mise en oeuvre, ECRITURE plastique) : régularité, envergure, puissance, fluidité, précision, contrôle, indécision, impulsion, geste aléatoire, involontaire, sensibilité, vivacité, impersonnalité, délégation du faire • Gestuelle à dominante GRAPHIQUE : tracé ouvert ou fermé, continu/discontinu, détournement, hachure, griffure, frottage, grattage, graffiti, tag • Gestuelle à dominante PICTURALE : touche, facture, aplatissement, dégradé, coulure, giclure, brossage, frottis, glacis, <i>dripping</i>, dilution, réserve, projection, tache, maculage, badigeonnage, rehaut, coloriage 	<ul style="list-style-type: none"> • Sens lié à la nature des constituants plastiques (ligne, plan, volume, valeur, couleur, matière, texture...) • Sens lié à l'organisation plastique des constituants (composition, proportions, relations, échelle...) • Sens lié à la mise en oeuvre (facture, style, opérations plastiques diverses...), auteur, signature, démarche • Beau/laid, vrai/faux, bien/mal, utilité/futilité, risque, fiasco • Sujet, dénoté, connoté, émetteur, récepteur, signe, symbole, emblème, allégorie, présentation/représentation image/objet, réalité, imaginaire individuel ou collectif, mythe, virtualité • Original, référence, copie, ressemblance, écart, citation, imitation, plagiat, hommage,

- lumière, *push & pull*, espace réel)
- **Point de vue** (plongée, contre-plongée...), différents types de plans de vision, cadre et hors cadre, champ et hors champ, recadrage, profondeur de champ, frontalité, étendue, étagement, détail/ensemble, contexte
 - Traduction de l'espace : perspective albertienne, atmosphérique, isométrique, axonométrique, curviligne, étagement, chevauchement, rabattement
 - Structure, composition, organisation, construction, règle, schéma, principe géométrique, enveloppe, forme/informe
 - Rythme, scansion, rupture, dégradé, régularité, progression, ponctuation, absence
 - Statisme/dynamisme, équilibre/déséquilibre, symétrie/dissymétrie, ordre/désordre
 - Contraste, opposition, contour, dualité, forme/fond, plein/vide, net/flou, passage
 - Format, échelle, taille, dimension, proportion,
 - **Reproduction** : copier, photocopier, transférer, photographier, filmer, multiplier, décalquer, cadrer, recadrer, projeter, reporter au carreau, rehausser, esquisser
 - **Figuration** : fidélité, déformation, transformation, anamorphose, allongement, raccourci, compression
 - **Abstraction** : stylisation, simplification, géométrisation, codification, schématisation, pixellisation
 - **Traitement de la surface** : prise en compte du support et de l'étendue, enduit, ajout, intégration, collage, masquage, fractionnement, encadrement, décomposition, débordement, recouvrement, oblitération, transparence, stratification, pochage, impression, entrelacs, tressage, arabesque, tramage
 - **Traitement de la matière** : froissage, moulage, empâtement, exemple, modèle, contagion, rappel, évocation, démarquage, emprunt, pastiche, interprétation, appropriation, extrapolation, répertoire, allusion, suggestion, filiation, parodie, variation, tautologie
 - Illustration, narration, fiction, illusion, expression, création, formalisme, décor, transposition, divertissement
 - Stéréotype, archétype, cliché, académisme, mimétisme, archaïsme, primitivisme, historicisme, mode, modernité, contemporanéité, banalité, obsolescence, monumentalité, régression, pérennité, contingence, entropie, androgynie
 - Mise en scène et mise en vue, mouvement, tension, intensité, sublime, valorisation, théâtralisation, intégration, séduction, impact, expressionnisme, emphase, excès, dérisoire, silence
 - Déformation, métamorphose, caricature, contamination, dénaturation,

- articulation au site
- Homogénéité, hétérogénéité, disparité, hiérarchisation, assemblage composite, hybridité
 - Juxtaposition, superposition, raccord, imbrication, autres associations, inversion, alternance, recto-verso, décalage, centration, oscillation, déplacement, dislocation, substitution, fusion, emboîtement, *display*, insert
 - Concentricité, rayonnement, focalisation, circulation, déploiement, prolifération, débordement, glissement, déplacement, oscillation
 - Dissociation, éparpillement, *all over*, semis, saturation, accumulation, couche, alignement, entassement
 - Fragmentation, cloisonnement, discontinuité, émiettement, délimitation, isolement, évidement
 - Séquence, enchaînement, série, suite, module, prédelle, vignette, réseau, relation *on-line*
 - Fragilité, flottement, entre-deux, aléatoire,
- encastrement, assemblage, incrustation, recyclage, incorporation, labour, écrasement, vaporisation
- Installation *in situ*, performance, dispositif interactif
 - **Pratiques négatives** : suppression, dégradation, altération, usure, incision, découpage, brisure, arrachement, acharnement, repentir, surcharge, enlèvement, estompement, effacement
 - Achèvement, non fini, non peint, jour, automatisme, hasard, improvisation, élaboration, étape, maturation, réemploi, processus, algorithme...
- maquillage, travestissement, souillure, métissage, monstruosité, pénurie/surenchère, sobriété/surcharge, avilissement
- Lisibilité/hermétisme, consensuel/provocant, hétérodoxie, ambiguïté, incongruité, incohérence, métissage, impertinence, complexité, complication, virtualité, ellipse, *flash-back*, non-sens, monosémie, littéralité, polysémie, asémie, intimisme, engagement, rupture, événement, intersubjectivité
 - Choix, logique, mesure, nécessité, harmonie
 - Imagination, inconscient, sublimation, déplacement, condensation, délire...

fluidité, instabilité,
éphémérité,
immatérialité...

Certaines questions sont fondatrices de l'expression. Il est intéressant de les restituer par groupe au regard d'un requestionnement permanent, mais aussi pour permettre une première approche de l'expression artistique à des jeunes élèves :

- **Celles qui se rapportent au choix des constituants de l'œuvre.**
- **Celles qui se rapportent à l'organisation du dispositif plastique.**
- **Celles qui se rapportent au geste instaurateur et à l'expressivité.**
- **Celles qui se rapportent au traitement de la figure et à la représentation :**
- **Transversalement, celles qui traitent de la relation entre moyens plastiques et intention (forme et sens).**

L'énoncé des objectifs disciplinaires

Les objectifs que l'ouvrage s'attache à analyser sont construits selon les programmes propres aux différentes structure scolaire (maternelle, primaire, collège, lycée), dans leurs versions anciennes et actuelles.

Des objectifs généraux

"Pour Mialaret, les « finalités » désignent une aspiration générale, le « but » guide plus directement l'effort. L'objectif conduit à une tâche particulière plus précise. En AP, les finalités sont exprimées en ces termes :

- **A l'école maternelle**, il faut apprendre à vivre ensemble, c'est-à-dire se scolariser et se sociabiliser. En AP, il s'agit d'imaginer, de sentir, de créer.
- **Au niveau collège**, les AP fondés sur la pratique dans une relation à la création artistique mobilisent perception et action dans une relation étroite à la réflexion.
- **Au lycée**, les AP contribuent à la formation du citoyen : développement de son potentiel personnel, accession à l'autonomie, faculté de porter attention aux signes de son époque en relation à l'art et aux questions artistiques. (Parcours citoyen)" p.89

Le texte affirme que ces objectifs sont trop larges au regard de la pratique quotidienne des enseignants.

Des objectifs comportementaux (pour les AP)

Il existe 3 grands objectifs comportementaux auxquels on a souvent fait référence :

Cognitif

- 6 degrés de compétences :
connaître, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser, évaluer.

Psychomoteur

- AP : dimension manipulateur.
(improvisation aussi valorisée que l'habileté manuelle)

Affectif

- Enjoliveur de pédagogie : mesurer l'aptitude par rapport à l'apprentissage.
- L'implication de l'élève est presque plus important que le produit achevé.

Il y a aussi une question de hiérarchisation des acquis de l'élève, développés par des textes officiels, jugés ici aussi trop larges. L'enseignant devra en attester la validité à la fin de la séquence. C'est le principe d'opérationnalisation (qui permettra l'évaluation, notamment).

Opérationnaliser ou anticiper sur l'imprévisible

Ce terme désigne "*l'énoncé des procédures permettant de reconnaître un comportement.*" En fait, ce sont des micro-objectifs comportementaux qu'il conviendra de mettre en oeuvre afin de permettre à l'élève d'entrer non pas dans un rapport d'obligation de résultat vis-à-vis de sa production, mais d'acquiescer un certain nombre d'éléments méthodologiques comportementaux.

Ainsi, la pédagogie par objectif se multiplie en trois entités ainsi décrites par le texte :

1. **école de la capacité** : états persistants non liés à la discipline mais transversaux qui rendent capable de certaines performances.
2. **école de la performance** : contrôle une tâche certificatrice immédiatement observable et mesurable (obligation de résultat)
3. **école de la compétence** : tâche ouverte, s'efforce d'énoncer et de repérer les indicateurs possibles de la compétences.

En résumé :

- Les objectifs généraux cachent les ambitions de la discipline ;
- Les grands objectifs comportementaux précisent les registres de compétences spécifiques (être capable de communiquer et de signifier visuellement, répondre à un problème posé, organiser un espace...);
- L'objectif particulier d'une leçon choisit un spectateur ponctuel qui renvoie le plus souvent au questionnement d'une notion ;
- Les objectifs opérationnels anticipent sur ce que l'élève devrait être capable de faire.

Visualisation d'un champ d'opérationnalisation.

Le texte fait état d'un champ possible d'opérationnalisation des capacités proposés par les textes officiels au regard des compétences plastiques, théoriques et culturels. Il revient sur le tableau en disant qu'il n'est ni exhaustif, ni une activité de terrain mais plutôt qu'il est la restitution d'un éventail de potentialités. Il ajoute :

Ce qui importe, c'est que l'enseignant d'AP sache dépasser le simple apprentissage technique ou notionnel, pas seulement viser la réalisation d'un objet, et bâtir son cours sur le modèle de la pratique-critique. p.100

Cela part de plusieurs questions antérieures à la création d'un cours et de ses objectifs d'apprentissage, et qui doivent même en constituer son fondement principal :

- *Quelles questions je veux que les élèves se posent ?*
- *Quelle pratique susciter pour que ces questions surgissent et qu'ainsi les élèves apprennent en faisant, par la recherche, par la prise de décision (de risque), par retour critique au vu des réalisations sur les données du "faire" ?*
- *Quelles initiatives j'attends d'eux face à cette question ?*

En fait, il est surtout question de vivre par le questionnement non explicité aux élèves, afin de définir le plus concrètement possible (ce qui implique une grande rigueur) les objectifs, tout

en laissant la plus grande place à l'anticipation des indicateurs susceptibles de témoigner la progression des acquisitions ce qui implique de la part de l'enseignant d'être attentif aux manifestations en improvisation sur l'inédit de la situation créée dans la salle de classe.

Tout cela remet en cause la fiche de cours prévisionnelle constituée par l'enseignant. Il faudrait la penser non pas comme une fin en soi, mais "*comme une trajectoire où tout reste à improviser en regard du comportement d'effectuation des élèves.*" p.103

Problématiser ou construire des questions

Mettre les élèves en situation pratique implique de proposer aux élèves (au sens de poser devant) une situation destinée à **faire problème**.

... non pas sous l'angle du problème à résoudre mais au sens où ce qui est demandé ne manquera pas de faire surgir de multiples difficultés d'ordre spéculatif et plastique. C'est à la lumière de la pluralité des réponses obtenues (et non des "solutions") qu'il sera pris conscience de ces interrogations pouvant donner lieu à controverse. p. 103

En fait, les AP posent des situations où il est moins question de résolution plutôt qu'identification de mise en tension du champ notionnel et donc de savoir en quoi il y a problème, et en proposer des questionnements.

Problématiser : mise en relation de faits et les requestionner. → remettre en question une question. On voit bien d'ailleurs par les textes officiels relatifs au collège et au lycée emploie le mot question plutôt que problème, voire de "mise en question" ou de "notions à articuler sous forme de questions" pour les plus récents.

Ainsi, traiter une problématique sur le terrain des AP ne consiste pas à résoudre des problèmes mais à rencontrer, par la pratique, des questions. C'est être confronté à une prise de risque et éprouver ainsi les enjeux liés au choix que l'on opère. p.109

Problématiser (si l'on garde le mot) consiste donc à rechercher en quoi il y a problème aujourd'hui sur le plan de l'instauration ou de la perception des oeuvres. p.117

Gaillot donne un **exemple** : celui du portrait, qui n'est pas une problématique en soi (différence problématique - thématique) mais dont peut surgir la problématique du portrait. (rapport fidélité/idéalisation, genre persistant/obsolète...)

L'enseignement des AP se fonde sur l'expérience de tels questionnements alors que par le passé il privilégiait la réalisation d'une production. Il reste ensuite à transposer ces questions en direction des élèves dont on a la charge. p.117

Transposer ou mettre en scène des questions

Ici, Gaillot introduit le terme "**appropriation didactique**", en corrélation avec la **transposition didactique** (passer des savoirs savants à des savoirs enseignés et toute la stratégie que cela implique.)

L'**appropriation didactique** implique la manière que l'on a d'amener les questions relatives au champ des AP à la classe. C'est **habiller** le contenu didactique pour le rendre attractif pour les élèves.

Ainsi, l'appropriation didactique conduit donc à l'invention d'une situation de pratique exploratoire où l'élève pourra rencontrer en classe les questions que suscitent les oeuvres d'art. p.120

Il poursuit, après des exemples :

Élaborer une situation d'apprentissage (induire, avons-nous dit, une situation de pratique), c'est non seulement inventer une proposition

incitatrice, décider des paramètres matériels de son dispositif, c'est aussi anticiper sur les fruits de son action didactique. p.123

En guise de conclusion de ce deuxième chapitre

Effectivement, on peut conclure cette partie consacrée aux objectifs , sans doute peut-on dire que l'enseignement des AP durant ces trente dernières années s'est construit avec la volonté de surmonter l'opposition simpliste entre apprentissage et création. p.126

Le choix d'une stratégie éducative

Systeme et processus didactiques

L'élaboration didactique d'un dispositif d'apprentissage dépend d'une part, du choix d'une option pédagogique, d'autre part, d'une méthode s'appuyant sur une stratégie et une ingénierie d'enseignement permettant de mettre l'élève en mesure de se saisir des acquisitions visées. p.129

Gaillot fait un point sur le fameux triangle de Houssaye et en analyse les intérêts de ses 3 composants : savoir, élève, enseignant, et de leurs relations. Il en conclue que son image en triangle est dangereuse car elle perpétue l'image traditionnelle des contenus à transmettre, tandis que les AP se fondent sur une didactique critique (rapport de compréhension du problème plutôt que résolution de celui-ci).

La préoccupation essentielle doit être de trouver, pour une situation déterminée (pour chaque séance, voire chaque phase), le meilleur équilibre, selon que les élèves sont nombreux ou non, la salle spacieuse

ou non, le matériel abondant ou non, selon les caractéristiques culturelles du milieu social, selon, côté élève, qu'ils sont actifs, motivés, indépendants ou non, selon, côtés professeurs, qu'il se sent apte ou non à conduire une situation éclatée aux préoccupations différenciées.
p. 134

C'est donc à partir de ces paramètres que le **curriculum (Dewey)** (qui constitue le temps didactique qu'on appelle séquence) peut se construire, au regard de ces questionnements :

- Quels objectifs atteindre (quels besoins et suivant quelle logique) ?
- Quelles expériences éducatives pour y parvenir ?
- Comment savoir si les objectifs ont été atteints ?

Chaque étape du processus didactique est le lieu de choix spécifiques que le texte va s'attacher à analyser.

La définition d'une intention

On définit une intention par le choix d'une question bien ciblée dans un curriculum, dans lequel on prendra compte un certain nombre d'éléments personnels, sociaux, scolaires, situationnels de l'élève. (Globalement, où en sont les élèves dans leur degré autonomie, ce qui peut représenter un grand défi dans un enseignant nouvellement nommé.)

L'organisation d'une séquence servie par un dispositif

Le texte définit le **dispositif** par l'ensemble des éléments concourant à la situation d'apprentissage : "**espace, temps, matériaux, instruments, références, types d'interventions, modalités d'évaluation.**"

On se réfère à V. de Landsheere (*L'éducation et la formation*) pour les questions qui devraient toujours être posées avant d'engager une situation éducative :

- *L'élève sera-t-il mis en situation de s'investir activement dans la tâche d'apprentissage ?*
- *L'élève construit-il la connaissance en agissant ?*

- *Y a-t-il va-et-vient entre la pensée et l'action ?*
- *L'élève est-il réellement interpellé par les problèmes et en recherche-t-il la solution avec ses propres moyens ?*
- *L'objectif principal à atteindre apparaît-il clairement ?*
- *Y a-t-il cohérence entre l'objectif particulier et le projet éducatif général ?*

auxquels l'auteur ajoute :

- *Y a-t-il dans la situation de pratique une ouverture créative sollicitant l'imaginaire de l'élève ?*
- *Les modalités d'articulation avec les questions du champ de l'art sont-elles envisagées ?*

À partir de ces éléments, il est possible de décider de certains paramètres au regard de la création d'une séquence. Il faut rendre compte :

- Du lieu et de la durée de l'expérience ;
- Du groupement des élèves ;
- D'une méthode d'enseignement conduite jusqu'à l'évaluation ;
- De la nature de l'incitation ;
- Du matériel et des matériaux impliqués ;
- Des références documentaires et des activités de recherche ;
- D'une mise en relation avec le champ artistique.

Ce sont ces éléments en particulier qui doivent donner lieu à la fiche de préparation de cours, qui devra être capable de suffisamment de souplesse pour s'adapter aux réalités du terrain.

La gestion de la séquence

À partir d'une question du champ artistique, il faudra créer une **situation de pratique** qui fera surgir cette question durant l'effectuation.

C'est pendant ce temps d'effectuation que l'enseignant a pour mission d'identifier tous les éléments enseignables, et de les mettre au service de la **métacognition** → "*identification des processus réflexifs qui ont permis aux élèves de traiter la question posée.*"

La conscience métacognitive est essentielle car elle témoigne que les élèves ont prise sur leurs propres opérations mentales et, de la sorte, progressent en direction de l'autonomie. p. 138

Ainsi, à partir de ces éléments récoltés pendant l'effectuation s'engage la verbalisation qui doit donner lieu à la restitutions des expériences vécues qui doivent faire lieu privilégié d'apprentissage (reformulation, justification, réexamen, tentatives d'interprétation des effets de sens, référence au champ...)

Les élèves s'expriment puis le groupe dégage la synthèse de ce qui peut donner lieu à enseignement. p.139

Options pédagogiques et dispositifs didactiques

Au niveau du secondaire, on peut faire le choix de 4 situations pédagogiques :

- enseigner dans le cadre d'un cours conventionnel ;
- enseigner dans le contexte pédagogique spécifique de la mise en autonomie ;
- enseigner au musée ou à l'exposition.
- enseigner dans le cadre d'un atelier ou d'un projet d'action éducative à thématique pluridisciplinaire.

Le cours usuel porte en son sein différents paramètres liés à l'autonomie qu'il convient de restituer dans les 3 autres situations (apprentissage graphique du musée, autonomie du cadre de l'atelier, incitation...). Toutes ces situations portent leurs fruits différemment, et leur choix dépend de l'ouverture pédagogique souhaitée.

Le « faire » est confrontation à, mise en « œuvre » de l'envergure du problème posé. Le « fait » apparaît quant à lui comme trace manifeste du questionnement ainsi que comme attestation de la compréhension (plutôt que de la résolution du problème. p.143

Dans cette opération est cultivée la posture critique, "l'élève s'engage ainsi dans un jeu de rebondissement action-réception d'ordre non-verbal comparable à l'artiste plasticien." p.143

Mais cela implique une forme d'investissement de la part de l'élève, sans laquelle il reste simplement en posture d'exécutant d'un projet auquel il n'attribue pas de sens. Il faut donc être vigilant sur ces dérives :

- Dérive pragmatiste (limitée à une production) ;
- Dérive didactique (interventionniste, formaliste, sans phase accordée à l'élève sujet) ;
- Dérive expérimentaliste (où l'élève cherche en vain puis attend la solution du maître) ;
- Dérive ludique (épanouissante mais sans contenu).

Il convient donc d'éviter tous les dysfonctionnements dus à un système mal équilibré :

- un système excessivement centré sur le maître démiurge (magistro-centrisme) conduit à l'asservissement et à la fausse inculcation. En AP, les productions seront la vitrine de la pensée de l'enseignant, sorte de matérialisation par élève interposé.
- un système centré sur le savoir (matérialisme) est inféodé à un programme. En AP, il se manifestera par la succession d'exercices d'application et le refus du hasard comme moteur de la création, la crainte de toute dérive.
- un système centré sur l'élève (puéro-centrisme) peut conduire à l'errance ou au refus de toute évaluation, notamment en AP où il peut être facile de dire que "tout est bon". Il convient néanmoins de tenir compte des impératifs sensibles et psychologiques liés à l'acte instaurateur.

À la suite de cet examen, l'auteur s'attache à clarifier les modes de fonctionnement les plus courants en AP, qui en revanche ne doivent pas contribuer à installer des dispositifs didactiques stéréotypés sur le terrain.

Les dispositifs affirmatifs ou expositifs

- Mode impositif : celui magistro-centrique qui s'attache à la transmission *a priori* de contenus. La leçon est un condensé de savoirs préparés par le maître qui, à cet égard, gagne en efficacité mais qui reste un apprentissage imposé. En AP, il convient de ne pas en exclure la dimension exploratoire si ce mode est employé.

Variante construite sur le mode interrogatif

Effectivement, l'apport notionnel est ici encore initial (il précède l'effectuation plastique) mais sont toutefois sollicitées curiosités et perspicacité : l'ancrage des acquisitions est accru par la mise en place d'une véritable activité de recherches. p. 148

Il poursuit, après l'exemple de "la ruée", qui compare l'enlèvement des Sabines de Rubens et de David, à travers une incitation scénique impliquant des poissons voraces et un morceau de pain qui tombe à l'eau)

Les dispositifs didactiques fondés sur l'examen d'oeuvres artistiques occupent une part croissante. Cette part collective ne doit pas modéliser mais au contraire stimuler une pratique exploratoire. p. 149

Les dispositifs résolument 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.
p. 150*

Meirieu en décrit le principe de situation-problème :

“Situation didactique dans laquelle 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.”

Ainsi apparaît, par extension du terme obstacle, la notion de **contrainte**.

La contrainte, 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. p. 151

La notion d’obstacle à franchir 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. p. 153

Variantes résolutive fondées sur une mise en situation directe

La proposition directe est très utilisée en AP à tous niveaux. À l’école, il est question de prolongement des activités sensori-motrices. Au collège, c’est utiliser le visuel plutôt que le verbal pour stimuler l’élève. C’est utiliser l’objet pour faire expérience immédiate, mise en contact directe. De ce contact peut naître tout un réseau de problématisations impulsant des recherches très fécondes.

Les dispositifs valorisant l’exploration divergente

- Principe de l’expérience tâtonnée et des stratégies de la créativité visant à développer l’élève sur le plan de l’intelligence divergente.

On appelle la pensée divergente l'**utilisation d'un processus cognitif amenant le sujet à produire plusieurs idées ou solutions possibles à une situation donnée.**

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 p. 157

Les dispositifs d'expression entièrement ouverts

Ici, il est question de valoriser le projet personnel.

*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.
p. 158*

Ce procédé permet à l'élève d'être dans une posture d'expression plastique plus authentique, développant chez lui les seules dispositions qui valent. C'est une pédagogie minimaliste, orientée vers les élèves déjà orientés vers la prise d'initiatives.

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 tout en autonomie. p.159

Dès lors, une relation d'aide individualisée s'instaure entre le maître et l'élève.
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. p. 161

Cela implique d'être activé entre la 5e et la 4e, lorsque les élèves ont déjà assimilé cette démarche de prise d'initiative au regard de problématiques.

Les moyens de l'action didactique

Organiser une séquence pédagogique implique l'emploi de certains moyens servi par un dispositif malin et incitatif qui relève de l'enseignant et qui s'apparente à une mise en scène. Ils sont, selon le texte, déployés en 3 pôles : matériels - scénographiques - humains.

Matériel

- **Espace** (celui de la salle - mobile en fonction des tâches)
- **Temps** (de 1h à 1 mois au plus. les séquences trop longues sont à bannir; en micro-séquences découpées..)
- **Technologie**
- **Matériaux, instruments, moyens techniques** (matériel présent financé par l'établissement, récupération par l'élève...)
- **Documentation** (assure la relation pratique-théorie)
- **Outils didactiques** (le cahier d'arts plastiques placé en cahier de recherches, garde trace des démarches, des mots-clés... valorise la discipline)

Scénographie (accroche)

- **Incitation** (objet quotidien ou matériau, image, verbe, citation, histoire..)
- Sert à la séduction, à susciter l'intérêt et par là l'attention de l'élève.

Humain (intervention)

- **Mode d'intervention** (intervention de l'enseignant sur son public - communication verbale et non-verbale)
- **Destination d'intervention** (individuel pendant l'effectuation, collectif à la restitution)
- **Moment d'intervention** (présentation, recherche, réalisation, évaluation)
- **Fonctions de l'intervention**
 - encadrement → organiser l'activité, réguler le grouper, évaluer le travail
 - information → transmettre un contenu

- éveil → intérêt, observation, raisonnement, initiative, faculté métacognitive

Évaluation et enseignement

Évaluer, c'est évaluer ou le produit (degré de réussite quant aux acquisitions visées), ou le processus d'enseignement, par feedback en regard des résultats obtenus.

Le produit fini pour évaluation porte ses écueils au regard de la réalité du terrain.

Évaluer est une activité perceptive et cognitive, sujette, donc, à de multiples dysfonctionnements, aussi bien au moment de l'observation qu'au moment de la comparaison (et de la mesure) au "modèle de référence" (s'il existe) pour ce qui est de l'appréciation des indices positifs ou négatifs à recueillir. p. 176

Les connaissances sont ce qu'acquiert un sujet à la suite d'un processus de découverte. Ensuite, l'élève doit être capable de se servir de ce qu'il sait tout en explorant. Cela traduit l'aptitude à faire quelque chose. La capacité d'agir produit une performance. La compétence est l'application à bon escient de ces règles à des situations inédites. La compétence n'est jamais la simple répétition d'un acte antérieurement réussi.

Il existe des indices à relever chez l'élève à évaluer :

- Des savoirs ou connaissances mémorisées ;
- Des habiletés (savoir-faire, savoir-utiliser, savoirs procéduraux...) ;
- Des stratégies ;
- Des attitudes (une posture d'esprit favorable ; persévérance, curiosité...).

Ceci s'appuie sur les paliers de compétences suivantes :

- La compétence vis-à-vis de l'approche d'une question se mesure par une première performance, la réalisation d'une production plastique

- La compétence se mesure aussi par les acquisitions cognitives et méthodologiques sur le plan réflexif.
- La compétence ultime se rapporte à la posture. Un changement d'attitude. (passage de la passivité à l'enthousiasme).

Par tout cela, il est possible d'envisager l'évaluation d'un élève au travers de ces questions :

- Que sait-il faire de plus ?
- Quelles informations nouvelles ont été découvertes, comprises, réinvesties, mémorisées ?
- Est-il capable de sa propre initiative d'élaborer et de conduire à terme une démarche de création plastique ?
- Est-il capable d'analyser des oeuvres et de porter un jugement argumenté ?
- Est-il désormais capable de "se débrouiller tout seul" : prend-il davantage goût à ce qui est fait et découvert en AP
- A-t-il développé des capacités et révélé" des aptitudes intéressantes pour sa future orientation professionnelle ?

Au-delà, le terme de compétence conduit à se poser la question de son champ d'action. Celui-ci peut-être disciplinaire, inter-disciplinaire ou carrément transdisciplinaire. p. 184

Il poursuit :

Une compétence est dite transversale lorsqu'elle est cultivée dans plusieurs champs disciplinaires ou qu'elle transcende ces clivages. Il s'agit donc naturellement de compétences assez générales qui ne s'arrêtent pas aux contours des différentes matières scolaires. p. 184

Comment évaluer ?

Une première évaluation se fait pendant l'effectuation, à l'heure où les questions surgissent. L'évaluation finale se tient mieux lorsqu'elle est fait qualitativement : on parle d'échelle de

valeur, et non d'échelle de mesure. (rapport aux notes impliquant un chiffrage)

Ensuite, on se demandera si l'objet évalué se fait selon une étude comparative des travaux, ou si l'on évalue les progrès de l'élève. Vient donc la question de l'évaluation différenciée.

La question de l'autoévaluation permet à l'élève de situer lui-même sa marge de progression, et d'appréhender ses indicateurs de réussite par sa propre compréhension des enjeux liés au contenu du cours.

Vient ensuite l'évaluation collective pour faire le bilan des expériences vécues.

Enseigner par l'évaluation

Le bilan est le moment où chacun peut profiter des recherches des autres, à tel point qu'il ne parait pas exagéré de penser que, faute de certitude a priori, c'est chaque fois au vu du cheminement que prennent les démarches de recherche que le professeur d'AP construit son oral didactique et enseigne les AP. p. 187

Choisir d'interrompre le cours, de désigner, d'interroger quelques comportements instaurateurs, mettre en résonance tel questionnement avec le champ des œuvres (mais ceci sans guider), c'est ici que se joue le cœur du rôle du professeur d'AP. L'évaluation est donc le lieu majeur de l'enseignement en AP. Transformer l'événement en vécu enseignable par la verbalisation des enjeux et des savoirs en cause, c'est minute après minute faire le point avec l'un ou l'autre en privilégiant tout autant l'objectif principal qu'en sachant exploiter l'imprévu. p. 188

Évaluer, c'est parcourir 4 étapes : noter, évaluer, verbaliser, enseigner. L'évaluation est une articulation de l'enseignement, et pas une entité ajoutée.

C'est tout autant l'intérêt porté aux grilles d'évaluation adaptées ne comptabilisant plus seulement des chiffres mais des données factuelles relatives aux compétences acquises préalablement déterminées - connaissances, compétences et attitudes.

Ainsi, l'évaluation en AP s'élargit selon deux directions :

- Ce qui relève de la construction de la personne adulte (curiosité, intérêts pour l'art mais aussi maîtrise de la langue, esprits d'analyse, de critique, rigueur de raisonnement, aptitude à bâtir et mener un projet à bien, attitude, implication citoyenne.)
- Ce qui relève de l'estime de soi et du profil de vie. (construire un futur, mettre en lumière la part d'excellence de chacun...)

Évaluer en ce sens c'est communiquer, c'est partager une quête du futur, c'est s'ouvrir à l'imprévu pour y rechercher l'être. Évaluer, c'est accompagner, c'est aider à l'avancée de l'autre. p.192

Approche critique d'une spécificité

Saisir la dimension artistique d'un enseignement

Aspirer à promouvoir une didactique-critique, c'est se placer en position de recul, c'est se doter des outils nécessaires pour examiner les modalités de notre enseignement.

Cela implique une attitude de recherche à adopter, reposant sur un certain nombre de paramètres :

- La capacité d'analyser les situations d'apprentissage ;
- La capacité de s'auto-évaluer ;
- La capacité de s'interroger sur les enjeux qui travaillent en permanence la discipline.

"Dans cette optique analytique et non prescriptive, la didactique ne vise pas prioritairement à transmettre des méthodes d'enseignement ayant fait leurs preuves mais, articulant observation et recherche-action, à donner à chaque enseignant les moyens de penser les situations d'enseignement et se penser dans lesdites situations."

Méthodologie de l'analyse didactique

Penser les situations d'enseignement implique de savoir s'interroger sur l'efficacité d'un dispositif et de sa gestion. Pour évaluer l'action didactique, deux voies sont possibles : l'hétéro – et l'auto-observation. L'observation ne peut se limiter à un constat : elle constitue l'étape initiale d'une réflexion à laquelle elle rapporte des matériaux. Le recueil d'indices sera un point de départ sur lequel se fondera l'activité de recul.

L'ouvrage distingue plusieurs méthodes qui peuvent servir l'examen des situations éducatives en AP, au regard du processus d'interaction enseignant/élève et d'articulation enseignement/apprentissage :

La méthode narrative ou journalistique :

consigner le déroulement des faits, leur succession, voir leurs effets, de manière à la fois complète et dans la mesure du possible neutre. Ce mode de recueil des informations serait plutôt caractérisé par une « absence de méthode ».

L'échelle d'appréciation :

porter un jugement a posteriori en positionnant un curseur sur une grille préétablie constituée de couples de données symétriques.

Le repérage des comportements ou des actes déterminants

Il s'agit de noter l'apparition de tous les actes importants et ensuite de compléter par la fréquence et la somme des durées. La leçon peut ainsi être décrite sur une à la fois qualitative et quantitative.

L'analyse séquentielle :

elle porte son attention sur l'ordre et l'enchaînement des phases de la séquence.

L'improvisation face aux incidents critiques :

l'articulation des phases, voire l'ensemble du scénario didactique sont parfois remis en question par des événements imprévus. L'observation de la réaction du groupe-classe face à l'événement incongru suscité par l'un de ses membres renseigne sur le degré d'autonomie des élèves ou

L'analyse des effets par le comportement des élèves :

l'élève prend appui sur le professeur, échange avec ses camarades, prend une posture de recherche, participe oralement à une réflexion collective, se questionner, organiser les conditions de son effectuation, se mettre en situation pratique, réfléchir, solliciter une opinion, aider autrui dans sa réalisation, se

du moins sur leur capacité à accueillir l'inédit ou l'accident. En effet, cette capacité est précisément l'un des objectifs nobles dévolus à l'enseignement.

dissiper, entamer une autre tâche...

Le texte cite les différentes difficultés que l'élève peut rencontrer, les catégorise pour en restituer les causes :

L'élève ne se représente pas la tâche à accomplir :	La communication passe mal du professeur vers l'élève :	L'élève a des difficultés à communiquer :	L'élève ne sait pas raisonner :	L'élève a des difficultés à produire plastiquement :
<ul style="list-style-type: none"> — parce que les consignes énoncées sont peu claires ; — parce que les consignes énoncées sont trop compliquées ; — parce qu'il n'a pas eu le temps de comprendre ; — parce qu'il n'a pas écouté. 	<ul style="list-style-type: none"> — le vocabulaire est inadapté à l'élève ; — l'élève ne connaît pas les prérequis ; — l'élève ne se réfère pas aux mêmes repères culturels ; — le verbal fait écran par rapport au manipulateur. 	<ul style="list-style-type: none"> — il est inadapté globalement au fonctionnement du système scolaire ; — il ne connaît pas le vocabulaire spécifique attendu ; — il pratique intuitivement sans pouvoir justifier sa démarche ; — l'attitude du professeur ou du groupe bloque ses facultés d'expression. 	<ul style="list-style-type: none"> — il manque de rigueur et de concentration ; — le manque de prérequis notionnels le prive de repères pour élucider la portée d'un acte plastique ; — il perçoit contenu et expression comme une globalité ; — il ne se représente pas les paramètres dont il dispose, ne peut énoncer des critères. 	<ul style="list-style-type: none"> — par manque de confiance dans ses compétences - il reste prisonnier des savoir-faire acquis ; — il n'est pas enclin au tâtonnement expérimental, n'a pas l'instinct « bricoleur » ; — l'image n'est perçue que dans sa fonction référentielle et non comme objet de manipulation ; — l'élève rejette les opérations ludiques et les opérations divergentes.

Enfin, sous-couvert d'humour (on en a besoin à ce stade...), le texte dresse quelques portraits-robots des élèves.

- *l'exclu* : rechignant à tout travail dans le cadre scolaire, en AP comme ailleurs ;
- *l'excité* : l'enthousiaste qui gâche tout par précipitation et versatilité ;
- *le coincé* : n'ose s'exprimer par pudeur et par peur de mal faire ;
- *le maladroit* : ne manque pas d'idées, mais pense en termes d'habileté... et rate ;
- *le bricoleur* : se laisse aller dans le plaisir de faire en oubliant toute pertinence ;
- *l'intuitif* : réalise, tâtonne, sans pouvoir expliquer sa démarche ;
- *le mouton* : obéit aux directives, s'exécute machinalement ;
- *le lent* : toutes qualités par ailleurs, mais ne peut cadrer avec l'horaire scolaire ;
- *le spécialiste* : de BD, des fleurs, de maquettes. Ne veut et ne sait rien faire d'autre ;
- *le novice* : espère accumuler des techniques : aquarelle, peinture à l'huile... Déçu par les sujets ;
- *le poète* : reste dans son monde, s'exprime en ignorant les consignes ;
- *le simili-plastico* : considéra une bonne fois pour toutes que le professeur veut de la tartouille ;
- *le pratique* : ne tolère une activité plastique que pour produire un objet qui sert ;
- *l'artiste* : élabore des projets extraordinaires mais irréalisables ;
- *l'inconstant* : son esprit fourmille d'idées qu'il abandonne l'une après l'autre ;
- *le prudent* : n'est à l'aise que dans la réalisation d'un projet travaillé au brouillon ;
- *le littéraire* : réagit par illustration narrative sans rapport avec sa compétence figurative ;
- *le mûr-mur* : destiné à un brillant avenir, méprise les AP et l'art qu'il juge infantilisants ;
- *le caïd* : donne des leçons aux autres mais ne fait pas l'effort de conduire un projet ;
- *l'avocat* : celui qui confond débat esthétique et marchandage ;
- *l'élève idéal* : surtout présent dans l'imaginaire du professeur et en filigrane des théories didactiques...

Perspectives métadidactiques

Inciter les professeurs d'AP à la posture critique implique un travail dans deux directions :

- D'une part valoriser l'enseignant-chercheur, cultiver l'aptitude à s'auto-évaluer.
- D'autre part, élargir cette flexibilité de pensée aux contenus et stratégies et assumer les implications de la fluidité didactique en travaillant en permanence les paradoxes qui traversent notre métier.

Promouvoir un enseignant-chercheur

R. Gilbert met en avant neuf traits en relation avec le succès pédagogique :

- Intérêt pour la tâche d'enseignement,
- idéal éducatif,
- autorité,
- intelligence, inventivité,
- persévérance,
- souplesse,
- santé mentale,
- efficacité.

L'enseignant a cette mission de maîtrise pleine de son savoir disciplinaire pour être capable de rebondir et d'improviser sur l'émergence de l'enseignable.

Les sept capacités fondamentales à développer chez le jeune professeur sont les suivantes :

1. Capacité de présentation ;
2. Capacité de saisie des attentes, buts, enjeux ;
3. Capacité d'élaboration et d'exposition des connaissances ;
4. Capacité de la gestion de la classe ;
5. Capacité de suivre et d'encourager ;
6. Capacité de préparation méthodique des cours ;
7. Capacité de perfectionnement permanent.

Enfin, on demande 3 aspects relevant des compétences didactiques :

- la maîtrise des contenus et objectifs de formation,
- l'invention de scénarios réellement incitatifs,
- l'improvisation relationnelle en classe.

Au-delà de tout ça, l'enseignant doit se renouveler en permanence pour adhérer aux codes de son temps, mais aussi pour actualiser son regard sur les choses de l'art. Exemple : la parité de genre de l'expérience des oeuvres, regard extra-occidental... C'est un gage de fluidité didactique, condition sine qua non de l'exercice du métier.

De la motivation au projet

Il n'y a pas d'AP sans désir : d'abord, établir le contact. p.223

Si l'enseignant est souvent certain de l'intérêt de ce qu'il a à faire connaître à l'élève « pour son bien, pour son éducation », en revanche, l'élève présente par nécessité légale doute parfois d'une telle utilité. D'où la nécessité de finaliser l'enseignement, de prendre appui sur les préférences et attentes des adolescents et d'offrir matière où ils puissent s'impliquer.

Les élèves de collège n'ont pas la moindre idée de l'art contemporain qui suscite soit un total désintérêt, soit les moqueries, tandis qu'ils ont une représentation précise de ce qu'ils attendent du professeur de « dessin » : apprendre à dessiner. Le professeur sera valorisé s'il montre ses compétences. Un professeur d'AP doit montrer qu'il sait dessiner, il doit tirer parti de sa pratique personnelle (et pourquoi pas la montrer et l'expliquer). De même, l'élève sera valorisé lorsqu'il trouvera l'occasion de présenter son travail aux autres, s'il est investi d'un rôle de tutorat en direction des plus jeunes, si on fait confiance sans l'abandonner pour autant.

Le texte préconise de partir des préférences des adolescents, de leur monde familier, pour mieux donner sens et éviter la fracture culturelle, chose qui est souvent conseillé par les sciences de l'éducation. L'élève ne doit pas perdre les repères de ce qui le constitue en tant qu'individu social. En AP, l'expérience montre que le mimétisme didactique conduit à la stagnation alors qu'un franc décalage peut dynamiser une classe difficile : les adolescents attendent du professeur d'arts plastiques qu'il les surprenne et qu'il les transporte ailleurs. Il faut donc oser et dépayser. (Question d'étonnement chez Meirieu)

Des modèles

Le modèle, c'est d'un point de vue le sujet référentiel, extensivement la question de sa prise en charge par l'artiste. Toutes les choses de l'art se confrontent à cette question du modèle. Le modèle dans le champ de l'instauration, c'est aussi le style, la règle ou l'attitude en termes d'assujettissement ou de transgression. Face à cela, en classe, le modèle pour l'élève renvoie dans les petites classes à ce qu'il veut copier pour mieux dire, aux stéréotypes et au statut des formes et des signes qui lui ont permis, durant plusieurs années, de s'exprimer. Il ne faut pas forcément rejeter l'idée de modèle : en effet, l'être se construit par imitation. **Alors sans doute**

faut-il quelquefois autoriser la copie, donner des modèles, car l'élève ne peut situer sa propre image qu'en l'ancrant dans une représentation du monde

. Mais il faut dans le même temps montrer que l'identité ne se réduit pas à l'identique.

Du faire et du dire au portfolio

En AP, la tenue d'un carnet personnel est très important, il invite l'élève à faire acte de l'apprentissage : il y collera l'incitation, du vocabulaire, les listes de mots, des documents, des esquisses. User du verbe, c'est aussi utiliser le mode de communication qui solidarise les humains : par le verbe, l'élucidation des questions se fait collective. Il permet, au-delà de garder trace, de donner sens à tous les lieux de constructions de la pensée artistique, et par là entendons critique.

Le carnet de recherche est un rituel obligé des lycéens, mais il serait intéressant de l'instaurer dès le collège. → Franck, le "Eureka!"

De l'artistique, pour conclure

L'enseignement des arts plastiques n'est pas un enseignement d'histoire de l'Art. Le passage à l'acte, sur un mode élargi, est aussi une des caractéristiques de l'art contemporain qui s'efforce, en de multiples occasions, d'abolir la limite entre l'art et la vie. Faire pratiquer dans le cadre de l'enseignement des AP, ce n'est pas fabriquer des objets, résoudre des problèmes, encore moins apprendre une posture, mais se poser des questions : c'est finalement vivre une aventure qui donnera à penser.

L'enseignable ? Ce qui reste face à nous, c'est le souvenir vécu d'une aventure, c'est une expérience esthétique multipliée par le nombre d'élèves qui sont autour de nous au moment du bilan. p.259

Alors, si nous tirons notre spécificité de quelques taches d'ombre, réjouissons-nous que les arts, plastiques ou visuels, puissent continuer à faire brèche au beau milieu de l'édifice scolaire et que puissent encore s'apercevoir, sans qu'il soit possible de les domestiquer totalement, quelques nuages... de "merveilleux nuages." (Baudelaire) p. 269

