

# L'ENSEIGNEMENT des ARTS PLASTIQUES.

**Ce texte s'adresse à quiconque enseigne les arts plastiques,  
de la maternelle à l'université et même ailleurs !**

**Il est important de le lire en écho avec les autres proposés sur ce site,  
plus particulièrement celui sur l'évaluation et celui sur la référence.  
On aura également tout intérêt à consulter le glossaire au préalable.**

Cet article est composé d'une première partie, plus « théorique » présentant les éléments fondateurs d'une pratique de l'enseignement des arts plastiques à tous les niveaux de la scolarité en tentant de proposer les constituants d'une posture adéquate et, à partir de la page 8, d'une seconde partie, plus pratique, proposant des données concrètes à partir desquelles construire son enseignement et les séquences qui en découlent. Les réflexions et propositions qui y sont présentées sont là pour favoriser cette prise de recul indispensable pour qui veut avoir une conscience suffisante de son travail. Ce n'est pas simple, mais c'est le travail nécessaire, celui qui permet de mieux se situer dans son métier d'enseignant, en n'oubliant jamais qu'il faut savoir sans cesse articuler la pratique professionnelle avec sa théorisation. Et lorsqu'on a réussi à bien se trouver dans cette posture, certes exigeante mais efficace parce que lucide, alors la pratique enseignante dans le cours d'arts plastiques dévient jubilatoire parce que, débarrassé de tous ces oripeaux inutiles, on a appris à découvrir à chaque instant toutes ces perles, plus ou moins grandes, dont l'eau varie à l'infini, souvent minuscules mais essentielles, qui apparaissent ici ou là, et même ailleurs, tout au long de la pratique des élèves/étudiants.

Le métier d'enseignant - c'est bien un métier - est par essence une pratique complexe qui nécessite d'avoir bien repéré ses constituants pour pouvoir s'y installer le plus consciemment possible et le vivre au mieux, à plus forte raison dans le champ des arts plastiques dont, justement, la plasticité pédagogique est à la fois un avantage et une difficulté. Il faut donc prendre le temps d'y réfléchir pour que chacune et chacun y comprenne bien ce qu'il y joue, pourquoi et comment. A y mesurer les différentes dépenses, on y appréciera mieux la qualité des bénéfices pour tous et pour chacun. On peut alors avancer en confiance en restant vigilant à respecter les valeurs inaltérables et les ouvertures nécessaires pour éviter les enfermements confortables et les illusions narcissiques. Sans ce travail d'élucidation constante et d'élaboration créative, on se glorifie trop souvent d'un académisme satisfait qui justifie toutes les reproductions en habillant des oripeaux d'un pseudo modernisme les avatars plus ou moins habiles du conformisme le plus partagé parce que le plus séduisant. Il faut donc accepter de prendre le temps de faire le point sur ce qu'il en est de l'enchaînement fondateur de sa situation dans l'institution Éducation Nationale, soit les articulations dialectiques qui génèrent la trajectoire instituante qui permet le passage du projet personnel au projet professionnel puis au projet d'enseignement.

*Nous nous référons ici à la proposition de Jacques ARDOINO (Propos actuels sur l'éducation, L'HARMATTAN, 2004.) distinguant deux types de projets : le projet-visées (prospectif) et le projet-programme (perspectif). En l'occurrence chacun pourra privilégier telle ou telle forme mais il nous semble que ce sont les passages de l'un à l'autre qui autorise (la notion d' « autorisation » est aussi à relever chez le même auteur) des pratiques vivantes et sans cesse en renouvellement.*

Le projet personnel est celui qui permet à chacune et chacun de « viser » ce qu'il entend être ou devenir comme individu social, comme citoyen responsable. Le projet professionnel est celui qui permet à chacune et chacun de choisir son orientation professionnelle en connaissance de cause, pour nous, ici, qui permet de déterminer plus ou moins clairement – et de préciser au fil du temps – quel type d'enseignant, globalement, et plus particulièrement en arts plastiques, on souhaite devenir. Le projet d'enseignement, en référence constante aux champs notionnel, méthodologique et comportemental, est celui qui permet, en prolongement des deux précédents, de déterminer ce que l'on souhaite mettre en œuvre dans ses classes, c'est-à-dire la relation constructive entre projet pédagogique, lorsqu'on entend ici par pédagogie ce qui va constituer la « vie » de la classe, avec ses règles et ses habitus, et projet didactique qui détermine les « contenus » que l'on souhaite enseigner et sous quelles formes, l'un favorisant la mise en œuvre de l'autre. On comprendra aisément que tout cela va « vivre » au fil de l'expérience et se modifier éventuellement en passant du projet-visées au projet-programme qui à son tour pourra libérer de l'espace pour un nouveau projet-visées et ainsi de suite.

Lorsque le doute s'installe, lorsque les choix deviennent complexes, il est bienvenu de revenir à ces différents repères pour mieux analyser les données de la situation en les référant aux domaines concernés, ce qui devrait permettre des synthèses plus rigoureuses et des prises de décision mieux informées. Cette prise de recul pourra paraître bien inutile à certaines et certains. C'est qu'ils/elles sont peut-être aveuglé.e.s par des certitudes illusoire ou qu'ils/elles se sont réfugié.e.s dans une forteresse défensive, pour des raisons que l'on peut comprendre aisément vues les vicissitudes quotidiennes du métier, mais qui risquent de les bloquer dans un enfermement problématique qui les empêche de voir la réalité dans ses aléas infinis. Contrairement à ce que peuvent croire ceux qui s'y réfugient, le danger est là et la névrose va s'installer, insidieuse certes, mais confortable, dans un premier temps, puis malheureusement rédhibitoire et destructrice à plus long terme.

Il est donc primordial de s'inscrire dans les évidences de son métier en mesurant les nécessités et les multiples variations, en articulant le plus ouvertement possible ses propositions aux différentes tribulations que permettent la classe et la diversité des élèves/étudiants.

Quelles que soient les élaborations plus ou moins cohérentes que proposent les programmes officiels, rappelons-nous surtout que l'enseignement des arts plastiques, de la maternelle à l'université, vise essentiellement à favoriser, pour chacune et chacun, l'expérience de la découverte de sa singularité, du positionnement personnel de son « être au Monde » et aux autres, et d'y élaborer progressivement quelque chose de son projet personnel. Et c'est parce que les arts plastiques sont la seule « discipline » qui ne nécessite pas de maîtrise préalable d'un code qu'on peut utiliser facilement leurs innombrables potentialités. C'est d'ailleurs ce qui rend ridicules les évaluations sommatives qui perdurent pourtant encore aujourd'hui.

*-A signaler les deux rapports dialectiques qui structurent la socialisation : le particulier vs le collectif, le singulier vs l'universel.*

Il ne s'agit donc en aucun cas de singer on ne sait trop quel monde de l'art où on passerait des commandes à des artistes, quand bien même seraient-ils débutants. Or, c'est bien souvent ce à quoi ressemblent bien des propositions qui sont présentées aux élèves, confrontés brutalement à la question de la « réussite/performance » de leur production, considérée alors comme une « œuvre » et évaluée en conséquence. Le professeur devient subséquent, et avec cette assurance que

confère maladroitement un aveuglement souvent inconscient, une sorte de critique d'art institué et incontestable et son « avis » hiérarchisant définitif !

Il est donc important de garder sans cesse à l'esprit cette orientation ouverte, cette aventure fondamentale et fondatrice, avant de s'engager dans des propositions qui doivent mettre les élèves en situation positive pour s'avancer dans cette recherche, souvent délicate, mais passionnante si l'on sait l'accueillir avec élégance et bienveillance, excellence et exigence, et en tirer ce maximum de bénéfices qui en fait une formation irremplaçable. Ce qui compte donc avant tout, c'est l'aventure de l'expérience, l'expérience de l'aventure, que l'élève va vivre pendant le cours d'Arts plastiques, à la fois dans sa propre confrontation à lui-même mais aussi avec celle qu'il va vivre avec les autres et tous les prolongements que cela implique dans le monde quotidien mais aussi culturel. C'est d'ailleurs dans ce sens que le recours aux œuvres peut être envisagé comme lieu de repérage des « ressemblances » et des « différences », non pas en termes de hiérarchie mais dans une perspective de découverte et d'enrichissement et en n'oubliant pas d'ouvrir les références sur les cultures des cinq continents.

Pour la forme de ces propositions, tout peut rester libre et ne doit pas se couler dans un moule canonique souvent bien tentant parce qu'économique en apparence. Les choses s'organiseront au fur et à mesure en fonction de l'avancée de l'expérience et des ouvertures de la pensée qu'elle devrait favoriser, à condition de se rappeler que pour rester vivant tout doit être sans cesse en mouvement. De même, il faut savoir sortir de la pensée duelle bien typique de nos systèmes de conceptualisation : le monde n'est pas noir ou blanc ! Il faut essayer de passer à des approches plus dialogiques en s'interrogeant sur les articulations entre les choses qui font que, suivant le contexte où elles s'incarnent, elles peuvent très bien changer de sens et de fonction(s). Là encore, l'évaluation formative s'articulera dans ce sens tout comme le recours aux œuvres.

Attention alors aux stéréotypes inconscients, notamment lorsqu'on tire trop vite des conclusions d'une expérience, ou que l'on pose certaines affirmations sans avoir pris le temps d'y réfléchir, pris que l'on est par des évidences trompeuses puisqu'on est rassuré par le biais de confirmation dont la fonction majeure est justement de nous conforter dans nos certitudes. On tombe alors, sans s'en rendre compte, dans des poncifs problématiques, que l'on risque de transmettre, consciemment ou non, aux élèves/étudiants. En abordant les choses avec plus de nuances, on évitera de se laisser entraîner trop souvent dans des représentations problématiques.

Dans le même esprit, attention à ne pas transmettre des « connaissances » erronées ou mal maîtrisées (Il y a des surprises !) ou des savoirs dépassés. C'est ainsi que, bien des fois, des confusions apparaissent quant aux notions avancées. Il est bon également de revoir les modèles concernant la pratique même des arts plastiques et ne pas prendre ce qu'on croit en connaître ou ce qu'on en a entendu pour la vérité définitive. La pratique en milieu scolaire et universitaire ne peut se calquer sur la pratique « professionnelle » pour des raisons évidentes. Il faut concevoir le cadre symbolique de cette pratique dans le milieu où elle se situe, en fonction de ce milieu dont les contraintes pourront d'ailleurs servir d'analyseur, et l'évaluation qu'on en fera sera de même liée à cet ensemble. Bien sûr, on pourra ensuite « ouvrir » des perspectives en envisageant les modifications du sens en fonction des changements de cadre.

En enseignant soi-même, on peut vérifier ce qu'il en est réellement, notamment en regardant travailler les élèves/étudiants avec toute l'attention et l'ouverture d'esprit souhaitables. On prendra donc le temps de construire des repères cohérents pour éviter de plaquer des affirmations discutables. C'est un des intérêts majeurs de la transposition didactique, sans cesse reprise et jamais

figée, que d'obliger à porter un regard nouveau, le plus souvent « cruel », sur les représentations les plus fréquemment répandues dans les discours de bon nombre de « professionnels » de l'art, dont on découvre alors toute la superficialité et l'outrecuidance. A chaque séquence, ce travail de transposition didactique doit se renouveler et surtout ne pas déboucher sur des « savoirs » soudainement définis comme indiscutables et composant ainsi une didactique définitive (Yves Chevalard ; *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné, La Pensée sauvage, Grenoble. Deuxième édition augmentée 1991.*) (cf. aussi le texte : « *Arts plastiques et didactique* »).

Il est alors souhaitable de se centrer sur peu d'éléments, mais en essayant de les maîtriser au mieux. Par maîtrise nous entendons la conscience distanciée que l'on doit avoir sur les choses et non le contrôle. Il n'est pas non plus utile de vouloir « traiter » trop de choses à la fois : plus d'humilité permet plus d'ambition(s). On apportera en conséquence toute la rigueur nécessaire à la réflexion didactique et pédagogique préalable.

Les propositions doivent pouvoir intéresser les élèves/étudiants et ne pas les affronter à des interrogations uniquement sur la théorie plasticienne pas plus qu'elles ne doivent les confronter à des « incitations » plus ou moins ésotériques ou littéraires. Il est alors nécessaire de se débarrasser enfin, et définitivement, de toutes ces « propositions incitatives » plus ou moins lyriques, pseudo poétiques ou hermétiques qui visent à décontenancer les élèves/étudiants pour les emmener dans un monde où leur créativité découvrirait soudain quelque pépite « artistique » jusque là ignorée ou créée soudain ex-nihilo ! On ferme alors les perspectives créatrices en obligeant les élèves/étudiants à envisager qu'il y a la bonne réponse à trouver, et donc les mauvaises à fuir, vis à vis d'une proposition qui doit forcément être « intelligente », même s'ils n'en sont pas convaincus, puisque c'est l'enseignant qui la propose. On se contentera donc de propositions plastiques et pragmatiques qui permettent aux élèves/étudiants de construire leur propre pratique avec toutes les errances, tous les balbutiements, tous les essais que cela comporte et qui constituent une posture créatrice, une aventure ouverte vers la découverte d'un potentiel ignoré mais déjà là, et vers l'élaboration progressive d'un projet personnel. C'est d'ailleurs ce moment de vie spécifique qui est le plus important, ce moment où on vit directement l'apparition du/des sens et de ses/leurs effets dans les différents champs envisageables, ce temps de pratique qui est le véritable lieu de formation, quand les choses s'effectuent et se découvrent devant les yeux des élèves/étudiants, mais aussi face à leur sensibilité et leur rationalité. C'est bien pourquoi les propositions doivent restées ouvertes, c'est-à-dire ne pas laisser supposer un résultat attendu.

C'est ainsi que les élèves/étudiants doivent être concernés plus directement, plus globalement: ce ne sont ni des plasticiens, ni des philosophes, ni des artistes, même à l'université. Si le travail qu'on leur demande implique des « compétences techniques » qu'ils n'ont pas, leurs « résultats » les décevront en les mettant en échec tout comme le feront ces fameuses propositions fumeuses dont l'irréalisme le dispute à la suffisance. Or, si on leur offre des pratiques à partir de leurs compétences réelles, on parvient facilement à des résultats gratifiants pour eux, à partir desquels on peut avancer dans l'apprentissage de nouveaux savoir-faire et dans le développement de savoir- être mieux repérés.

- *Naguère, on utilisait cette trilogie : savoirs, savoir-faire, savoir-être, remplacée aujourd'hui, pour faire plus « contemporain » par contenu, méthode et comportement, voire, pour faire encore mieux, par champs notionnel, méthodologique et comportemental. Cela ne change rien.*

Les élèves/étudiants ne se sentiront pas concernés si ce qu'on leur propose ne s'articule pas avec ce

qu'ils vivent ou ce qu'ils sont. Comme ils sont sympathiques, ils s'exécutent (!) quand même, mais ils ne retiennent pas ce qu'ils n'ont pas vraiment vécu. Cela débouche sur des « exercices » qui n'ouvrent sur rien. Il ne faut donc pas viser à leur faire acquérir des compétences de « plasticien confirmé ». Ne pas viser non plus des « performances » en leur proposant des situations « intellectuelles » ou des consignes piégeuses, en évitant de les mettre en situation de recherche/devinette face à un implicite qu'ils sont censés reconnaître, là où, manifestement, la proposition n'est pas au clair. C'est ainsi que ce qu'on appelle des « situations/problèmes » n'ont pas de sens dans notre enseignement où il ne s'agit pas de vérifier les réponses à des hypothèses ou de résoudre des problèmes. Trop d'enseignants en arts plastiques s'y laissent prendre et s'enferment ainsi dans des modèles académiques rassurants parce que facilitant une évaluation qu'ils prennent alors pour objective. La pratique des arts plastiques, à plus forte raison dans le cadre pédagogique des enseignements à l'école primaire, au collège, au lycée et même à l'université n'a pas pour finalité de trouver les justes solutions à des questionnements plus ou moins articulés. Il s'agit d'observer comment par la pratique on peut découvrir les mondes qu'on a pu produire, notre « manière de faire des mondes » (Goodman), plus ou moins consciemment, et en quoi ils nous renseignent sur nous-mêmes et sur le rapport de notre « être au Monde » et aux autres. Alors, il est possible, probable même, que des questionnements apparaissent mais comme des hypothèses porteuses de significations multiples à reconnaître sans avoir à les « vérifier ».

A vrai dire, trop fréquemment, les propositions sont fermées : non seulement elles sont trop directives – on cherche à amener les élèves à produire l'objet prévu, plus ou moins confusément, plus ou moins consciemment – mais encore les formulations posent problème aussi bien quant aux représentations qu'elles supposent des arts plastiques et de ses pratiques que de celles concernant la pédagogie et la didactique. Plus de prudence, de clarté, de précision, de concision, de simplicité devrait favoriser plus d'audace. Cela doit permettre d'éviter les propositions ennuyeuses qui ne sont que des exercices d'entraînement ou de pseudo-recherche, sans finalité réellement repérable.

*- Remarque : Il ne s'agit pas pour autant de vouloir investir un terrain qui serait celui des élèves/étudiants, mais de proposer des situations dont ils peuvent maîtriser pratiquement et théoriquement suffisamment d'éléments pour se les approprier et les déployer à leur façon. De même, il est malvenu de solliciter directement leur intimité ou leur vie privée, même avec les meilleures intentions du monde, surtout à partir de représentations qui sont lacunaires, en évitant de projeter sur les élèves des modèles qui ne correspondent pas forcément à ce qu'ils connaissent. Cela risque de les mettre en porte à faux. Jusqu'à la fin du collège, il ne faut pas leur demander de travail à la maison (ce qui ne veut pas dire l'interdire à ceux qui en ont envie). On favorise alors ceux qui ont de bonnes conditions chez eux (toujours les mêmes), et on met mal à l'aise les autres, qui en ont de mauvaises et qui n'oseront pas en parler.*

*Enfin, toute théâtralisation est à proscrire pour pouvoir rester soi-même, sans mise en scène particulière. La théâtralisation est un signe de faiblesse (on joue le rôle d'un autre parce qu'on ne trouve pas le sien), de manque de confiance en soi. Les élèves s'en aperçoivent vite, et même s'ils jouent le jeu dans le meilleur des cas, pour ne pas mettre l'enseignant en échec (et oui, ils sont capables de ça), ils sont alors mal à l'aise.*

*Et surtout, comme certains aiment à s'y complaire, il est ridicule de vouloir jouer à l'artiste ! Quiconque est en situation d'enseigner n'est plus un artiste, c'est un professeur. Il le redeviendra éventuellement lorsqu'il aura fini d'enseigner, dans un autre espace, dans un autre temps. Ou il ne le redeviendra pas, ça n'a pas d'importance pour l'enseignement des arts plastiques.*

Il s'agit donc avant tout de construire des situations motivantes parce qu'elles permettront la

diversité des modes d'appropriation correspondants. Et si la pratique artistique, même dans son stade « primitif », ne consiste pas à résoudre des problèmes, elle sera implicitement le lieu de l'interrogation eschatologique et ontologique, de l'expression des pulsions ou des questionnements, voire de l'expurgation. C'est toujours le lieu du symbolique, de l'imaginaire et de la catharsis. C'est ce que permettront de repérer les évaluations formatives qui accompagneront momentanément la situation pédagogique en favorisant la reconnaissance par tous et par chacun de la diversité des sens apparus.

Bien entendu, ça n'est pas sous ces termes que l'on mettra en œuvre ces évaluations éclairantes, mais un.e enseignant.e doit savoir, lui/elle, que c'est bien de ça dont il s'agit et qu'il doit prendre les dispositions nécessaires pour adapter ces repérages au niveau des élèves/étudiant.es à qui il s'adresse.

C'est pourquoi, d'une part, les consignes ne doivent pas rester trop étroitement « formalistes » et ne s'en tenir qu'à des manipulations plastiques sans autre but que leur simple exécution en se désintéressant dès lors du sens et de l'expression. On est dans le simulacre d'apprentissages artisanaux directifs et sans fonction ! On est surtout dans la reproduction. D'autre part, à l'opposée, elles ne doivent pas non plus attendre des élèves de véritables prouesses créatives là d'ailleurs où ils ne possèdent pas même la première donnée de la situation à laquelle on les confronte en espérant quelque trait de génie ! Les propositions sont alors trop répétitives, trop inutilement compliquées, et les séquences trop longues par rapport au contenu. C'est ainsi que l'on découvre, plus souvent qu'il n'y paraît, des situations manipulatoires, articulées bien souvent à de bonnes intentions, mais qui n'ont plus comme seul objectif que de récupérer on ne sait quel pouvoir illusoire. Attention, l'enfermement est juste là ! Et à enfermer les autres dans son espace, on s'y enferme avec eux.

Il vaut mieux parvenir à intéresser les élèves à quelque chose hors de ce qu'ils pensent être leur monde, mais à partir de leurs représentations, quelque chose d'inhabituel dans l'espace scolaire, mais qui puisse avoir ensuite des retombées dans le monde « habituel », celui qu'ils considèrent comme étant le leur, en l'éclairant sous un jour nouveau. Ils voient bien alors qu'ils apprennent quelque chose qu'ils ne connaissaient pas ou qu'ils ne croyaient pas connaître mais qui reste à leur portée. Et qu'est-ce qui peut donner plus confiance en soi, et motiver en conséquence, que de s'apercevoir qu'on est capable d'apprendre, pratiquement et théoriquement, des choses sur soi et sur son « être au Monde » grâce aux propositions d'un enseignant qui fait alors autorité.

En conséquence, on se méfiera des stéréotypes énormes souvent véhiculés – semble-t-il inconsciemment, donc c'est plus difficile – dans les propositions et qui sont renforcés par les évaluations. Ce qui est pris pour des contre-stéréotypes n'est en fait que le renforcement de ceux-ci, dans ces jeux dualistes habituels, lorsqu'on croit ouvrir les représentations là où, le plus souvent, on ne fait que renforcer leurs fermetures. Sans parler de tous ces modèles pédagogiques, idéologiquement et politiquement corrects, mais bien étroits et souvent carrément faux.

Pour autant, il est dangereux de vouloir rejeter les stéréotypes, qu'ils soient socioculturels, idéologiques, iconiques, etc., tout autant que de se battre contre eux. Nous en avons tous besoin, et surtout les élèves. Au contraire, c'est en apprenant à les reconnaître comme tels qu'on saura d'autant mieux les utiliser à bon escient, et travailler à partir d'eux, comme point de départ d'autant plus solide et efficient qu'on en a bien repéré les caractéristiques. Ils serviront alors efficacement d'analyseurs lors des évaluations en permettant la construction d'une méthodologie solide pour un recul critique argumenté.

C'est à partir des productions des élèves que l'on va construire les savoirs et les méthodes, à partir d'évaluations mettant en évidence les relations fructueuses et signifiantes entre la forme et le sens.

C'est la dimension expressive qui doit primer et sur laquelle on s'appuiera pour faire repérer et développer les modes de représentations mis en œuvre.

*Espérer que les élèves comprennent tout, et de plus, du premier coup, est une illusion. Ce n'est pas à la suite d'un cours qu'ils auront tout compris et forcément tout retenu des objectifs visés, d'ailleurs souvent pas très clairs ! C'est pourquoi il est important de présenter ses objectifs - autrement dit : les compétences visées - aux élèves de façon à ce qu'ils puissent se positionner clairement dans le travail qui leur est proposé. On n'hésitera pas à répéter, même si c'est sous des formes subtilement (!) différentes sans réclamer des élèves des comportements que l'on ne suit pas soi-même. Si les élèves savaient déjà tout, ou l'essentiel, c'est vrai que ce serait probablement plus facile – quoique ! – mais alors il n'y aurait plus besoin de leur permettre de l'apprendre ! Rappelons nous avec la plus grande lucidité que si nous sommes là c'est pour leur apprendre à apprendre ce qu'ils ne savent pas, que ce n'est facile ni pour eux ni pour nous et que c'est pour ça que c'est un métier difficile mais passionnant. D'ailleurs il est aisé de comprendre que s'il était facile, il ne serait pas passionnant !*

Quant à l'évaluation, on en reste à évaluer le « périphérique » (en général de simples constats plus ou moins clairs sur les données plastiques) et on fait l'impasse sur l'élément pourtant central demandé par la consigne !! De même, les liaisons entre le plastique et le sémantique, sans parler du symbolique ignoré presque tout le temps, sont artificielles et stéréotypées, le plus souvent plaquées sur des productions qui mériteraient bien autre chose. (Voir le texte sur *l'évaluation*)

Il est important d'éviter de « choisir » quelques travaux, soit disant représentatifs, lors de la verbalisation. D'ailleurs, pourquoi ceux dont les travaux sont ainsi ignorés s'intéresseraient à l'évaluation du travail des autres ?! Dans un autre sens, on ne cherchera pas à « stimuler » les élèves, tel le bouvier piquant ses bêtes de son aiguillon pour mieux les faire avancer ! Ils sont déjà suffisamment « stimulés » ! Il est simplement nécessaire de savoir capter cette énergie positive vers des pratiques constructives, ce qui évitera qu'elle devienne négative et destructive, pour eux comme pour nous.

C'est que, en fait, il est bien difficile de savoir se débarrasser du sempiternel modèle encore si souvent sous-jacent : la réussite ou l'échec, aujourd'hui dissimulé sous toutes sortes d'avatars plus ou moins habiles ! Il est absolument nécessaire de sortir de cette alternative, pratique certes parce que seul le prof croit en maîtriser les arcanes, mais fermée et hors de propos. Nous avons la chance, en arts plastiques, de pouvoir nous en dispenser aisément et d'éviter d'y plonger une fois encore les élèves. Profitons-en ! Evidemment, cela requiert une distanciation fondamentale vis-à-vis de ce modèle auquel nous avons été bien souvent confrontés nous-mêmes comme la seule vraie référence au point qu'il puisse nous paraître comme un allant de soi, voire comme « naturel » !

Il faut donc s'attacher à déplacer les représentations trop conformistes ! Un petit décalage peut souvent y suffire. Pour autant, attention à ne pas se laisser enfermer dans des canons trop rapides de l'enseignement, des élèves, de l'institution, des arts plastiques, de l'Art, voire du Monde !! Il est parfois surprenant de constater comment sont reproduites si vite ses représentations si faciles, si étroites, telles qu'elles courent les « salles des profs ». Il faut s'en méfier si on ne veut pas s'y laisser vite prendre et s'y conformer avec délice !

Evidemment, rappelons-nous que durant la pratique, il faut se garder d'intervenir, quand bien même on serait sollicité, à la fois parce que l'élève/étudiant doit prendre la responsabilité, à son niveau, de cette pratique, parce que nous ne pouvons pas avoir de conseil à donner ou de choix à faire à sa place, et parce qu'il nous faut rester disponible pour repérer toutes ces petites merveilles qui feront l'intérêt de l'évaluation formative et le substrat sur lequel on pourra construire les propositions

suivantes.

## LES CONSEQUENCES ET LES MOYENS

De la maternelle à l'université, le but des activités en arts plastiques ne sera donc ni la formation de « dessinateur » ou d' « artistes », ni la production d' « œuvres d'art », ni la recherche du Beau. C'est en ça que la consigne ne doit pas être une commande faite à un « artiste en herbe », mais bien la configuration d'une situation ouverte à partir de laquelle l'élève/étudiant pourra exercer son pouvoir d'initiative pour construire et reconnaître son propre projet. Il s'agit avant tout de permettre le libre exercice de leur créativité pour tous les élèves ou étudiants, et par là, de montrer l'intérêt primordial de sa prise en compte dans tous les domaines. Ce n'est donc que dans la mesure où la posture de l'enseignant, tout au long des activités, permettra effectivement une approche de ce type que l'on pourra proposer autre chose que de singer tous les poncifs plus ou moins bien digérés de l'idéologie dominante dans le monde des arts plastiques, à plus forte raison de l'Art contemporain. En fait, ce qui compte réellement c'est la « création » de la séance elle-même, c'est cette expérience particulière dans laquelle chacune et chacun est inscrit.e de façon singulière mais qui reste collective. C'est ce qu'on y vit qui va apprendre quelque chose sur le Monde et sur soi-même, donc sur le rapport de son « être au Monde » et aux autres, au travers d'une *praxis* véritable et articulée où l'instituant produit un institué momentané que l'on peut évaluer pour en mesurer à la fois la solidité et les faiblesses pour ne pas s'y laisser enfermer mais pour acquérir cette dynamique spécifique d'une créativité émancipatrice. Ce qui compte donc véritablement c'est ce moment de vie active, constructive, où l'élève/étudiant se crée lui-même autant comme élève/étudiant que comme individu créateur, en reconnaissant ce qu'il a de commun avec les autres et ce qu'il a de singulier, ce qu'il lui est particulier et ce qu'il y a de collectif. Le cours d'arts plastiques, à quelque niveau qu'il se situe, doit être ce moment privilégié, irremplaçable où l'on vit ensemble une expérience singulière que l'on confronte ensuite avec le Monde.

La pratique des arts plastiques (ou visuels), qui s'incarne dans l'intrication congruente forme/matière/couleur/lumière dans l'espace et dans le temps, et dans un rapport constant avec le corps (physique, psychique et rationnel), suppose la mise en rapport de trois éléments fondamentaux :

- Le(s) support(s) : ce sur quoi on fait, ce que l'on va transformer, dans sa forme, dans son aspect, dans sa fonction, etc. ; (cette transformation produit de l'information, donc du sens)
- Le(s) médium(a) : ce avec quoi on fait, ce qui va permettre concrètement cette transformation ;
- L'auteur.trice : celui/celle qui fait, qui se forme comme auteur de la transformation pour produire de l'information.

*Il peut y avoir confusion en un seul de deux de ces éléments : c'est qu'alors le « support » joue aussi le rôle de médium, par exemple dans certains types de collage.*

Il va donc falloir mettre en œuvre, de façon cohérente et positive, les potentialités combinatoires de ces trois éléments pour favoriser leur mise en place et les élaborations qu'elles autorisent au travers de l'organisation, soit par l'enseignant, soit par les élèves, d'une séquence d'arts plastiques, sans

oublier que ces situations n'échappent pas pour autant aux impératifs habituels de toute activité d'enseignement, notamment ceux de la gestion globale et particulière de l'espace, du temps et des éléments matériels inhérents à la situation spécifique du lieu et du niveau d'enseignement.

En prenant en compte la diversité, les variantes et les variations des trois éléments en question, c'est un choix infini de possibilités qui s'ouvre, autorisant ainsi toutes les « créations » en s'adaptant aux circonstances et aux désirs du moment. On aura donc intérêt à varier les situations - ce qui ne signifie pas tout changer à chaque fois – à partir d'un projet clair et explicite où elles peuvent évoluer, de façon à enrichir progressivement les champs parcourus et les expériences corrélatives, en évitant cependant une trop grande dispersion.

*Les informations qui suivent ne sont que des repères qui devraient faciliter l'expérimentation de quelques séquences avec un minimum de sécurité. A chacune et à chacun, au cours de sa propre pratique pédagogique, d'enrichir et d'infléchir tout ceci comme bon lui semblera, pour peu que les grands « principes » soient respectés.*

Rappelons qu'une séance est une partie d'une séquence qui en comporte plusieurs articulées entre elles afin de proposer un processus d'apprentissage efficace et repérable par les « apprenants » de manière à ce qu'ils puissent construire leur projet. La séquence est construite autour d'un apprentissage général (dit autrement d'un « objectif général » ou d'une « compétence »), chaque séance permettant une approche plus spécifique (dit autrement objectif spécifique ou capacité) d'un ou deux éléments constitutifs de cet apprentissage.

Rappelons également que c'est dans le cadre d'un projet pédagogique (visant les apprentissages socio-éducatifs) et d'un projet didactique (visant les apprentissages disciplinaires) que s'organiseront les séquences. On prendra évidemment soin à ce que ces premiers favorisent un déploiement le plus « harmonieux » possible de ces seconds.

L'ensemble doit bien sûr être finement articulé aux finalités de l'Education Nationale et aux programmes et instructions officielles.

Rappelons que les propositions ne doivent pas impliquer que les élèves soient capables de discerner, sous des formulations ésotériques – et cela semble un jeu auquel peu d'enseignants échappent – les sens cachés qui leur permettront de comprendre ce que l'on attend d'eux. Certes, certains sont malins et, avec l'habitude, ils ont compris ce système. Et le professeur, toujours aveuglé par le biais de confirmation, voit se conforter avec bonheur devant ses yeux les modèles qu'il a intégrés lorsque lui-même était élève, à savoir, entre autres, qu'il y avait les bonnes réponses et les mauvaises (cf. : la notation correspondante) mais aussi qu'il y a ceux qui comprennent, ceux qui devinent un peu et ceux qui n'ont pas véritablement les moyens d'entrer dans ce jeu subtil dont il est si fier !

*A noter également que les propositions de ceux qui se présentent comme des « didacticiens » des arts plastiques – la didactique des arts plastiques est au mieux une supercherie, au pire une imposture - tel B.A. GAILLOT et ses épigones actuels, sont emblématiques à cet égard. Ce serait risible si d'aucuns ne s'y laissaient prendre en toute bonne foi, oubliant le recul critique indispensable (cf. : le texte arts plastiques et didactique).*

C'est que le plus souvent, manque la réflexion initiale que, malheureusement, on ne met que trop rarement en place dans la formation, sauf cas particulier. On reste sur des enseignements dont les dimensions didactiques et pédagogiques restent attachées aux modèles anciens, ceux issus de

l'observation des usages théoriques et pratiques des grands artistes et du contexte qui les entoure. De plus, s'il n'est pas question de remettre en cause une partie non négligeable de ce qui peut être produit en son nom, la pression constante exercée par les instances d'officialisation (et notamment le marché de l'art) à partir de ce « syntagme », devenu sacro-saint aujourd'hui, d' « Art Contemporain » (cf. les textes : « Etre contemporain », « Le Pédagogique et le Contemporain » et « Crise ».), cette imposture conceptuelle, ce slogan marketing, sous laquelle on regroupe aujourd'hui tout et n'importe quoi, n'a fait qu'aggraver un positionnement erroné chez les enseignants qui, de peur d'apparaître dépassés, s'embarquent, et leurs élèves avec eux, dans des errements inféodés au « Monde de l'Art Contemporain ». La pratique dans la classe doit s'articuler avant tout sur la formation émancipatrice des élèves et non sur leur conformation à des modèles culturels dont les enseignants, justement par leur positionnement spécifique au recul critique, ne peuvent ignorer l'inféodation aux mondes du pouvoir et de l'argent, ce qui d'ailleurs a toujours été le cas mais qui prend aujourd'hui une dimension ahurissante, et dans le Monde entier.

*En septembre 2011, Daniel Buren dans la revue L'Œil constate, au cours d'un long interview, l'incapacité, la confusion et la faillite de l'expression « art contemporain » : « En règle générale, je dirais que la santé ébouriffante qu'on lui prête — biennales dans le monde entier, foires à tous les tournants et salles de ventes débordées — sont des aspects quelque peu paradoxaux d'un domaine qui, sur le plan de la pensée, est au bord de la faillite. Ce n'est plus un moment de l'histoire, mais la mode au jour le jour. "Contemporain" est un terme complètement dénué de sens, mais c'est l'une des trouvailles les plus performantes jamais trouvées afin d'annihiler dans l'œuf tout ce qu'un artiste pourrait présenter d'un tant soit peu neuf et dérangeant. »*

*« Vendre ou conserver leurs œuvres d'art, le difficile dilemme des banques. Plus d'une trentaine d'établissements financiers à travers le monde ont accumulé des trésors, la plupart du temps ignorés du public, mais dignes des plus grands musées. Dans le petit monde feutré des banques, l'annonce, cet automne, par l'italienne UniCredit, de la cession d'une partie de sa collection d'art – riche de plus de 60 000 œuvres – a fait l'effet d'un coup de tonnerre. La Deutsche Bank détient 57 000 œuvres, les néerlandaises ING et ABN AMRO, respectivement 10 000 et 5 000. Les suisses UBS (plus de 30 000) et Julius Baer (5 000) tiennent leurs rangs... Tout comme les américaines Bank of America et JPMorgan Chase Art Collection (30 000) » Nicole VURSER. Le Monde.fr. 07/11/2019*

*« Au Nigeria, un marché de l'art très prometteur. Les grandes fortunes locales ont multiplié les acquisitions lors de la foire Art X, qui s'est achevée le 3 novembre à Lagos ». Le Monde.fr. 07/11/2019*

Il nous faut donc rappeler que la finalité de l'enseignement des arts plastiques n'est pas d'amener subrepticement les élèves à adhérer à leur soumission aux modèles dominants, mais bien au contraire de leur proposer un chemin de formation personnelle et socialisante qui leur donne le recul critique nécessaire dans le champ culturel comme dans les autres et bien entendu vis-à-vis des productions artistiques qu'elles soient traditionnelles, patrimoniales, contemporaines et multiculturelles.

## LA CONSIGNE

Sous ce terme, on désigne l'ensemble des  
**informations, nécessaires mais pas suffisantes,**  
**que l'on propose aux élèves dans le cadre d'une séquence et des séances corrélatives.**

Le plus important, ce qu'il nous faut garder sans cesse à l'esprit, c'est que la consigne propose les informations nécessaires à la mise en œuvre de la pratique de l'élève/étudiant, et c'est tout. Elles ne doivent pas être « nécessaires et suffisantes » puisque c'est ce que l'élève/étudiant va « ajouter » qui constitue l'intérêt central. C'est ce qui justifie leur présence si elles sont constituées de telle sorte qu'elles l'obligent à s'engager dans des choix, à construire son propre parcours en prenant son autonomie, pour qu'il puisse se les approprier à sa façon. C'est ainsi qu'il peut construire peu à peu son projet, celui qui lui permet de se créer comme créateur, à son échelle, certes, mais en reconnaissant alors qu'il a ainsi produit du sens, grâce à une évaluation formative éclairante. L'essentiel, alors, c'est que les informations constituent le minimum nécessaire, notamment pour qu'on puisse reconnaître la diversité des parcours à partir des mêmes éléments, mais qu'en aucun cas elles ne doivent se refermer sur elles-mêmes. C'est bien cet espace laissé disponible parce que vacant que l'élève/étudiant va faire sien en lui donnant du sens dont on va pouvoir apprécier les multiples traces signifiantes qui balisent d'autant l'élaboration de son projet.

### LES INFORMATIONS :

Elles doivent fournir à l'élève tous les éléments, clairement énoncés dont il a besoin pour pouvoir pratiquer facilement.

Elles vont donc préciser les éléments concernant trois domaines et la façon dont ils seront articulés entre eux pour mettre en œuvre une proposition:

- **le ou les support(s)**, c'est-à-dire ce qu'il va transformer en pratiquant ;
- **le ou les médium(a)**, c'est-à-dire ce qu'il va utiliser pour effectuer ces transformations :
- **l'auteur**, c'est-à-dire qui fait ce travail, seul, à deux, à trois, et dans quelles conditions (notamment espace et durée), etc.
- **la proposition**, c'est-à-dire une « indication » minimale d'un champ à explorer.

A noter qu'on peut très bien s'en tenir à la simple articulation des trois premiers éléments.

### LES SUPPORTS

Il s'agit de tout élément que l'on propose aux élèves pour qu'ils en transforment la forme ou l'aspect pour en transformer le sens. C'est ce qu'on va transformer/informer (informare : mettre en forme), dont on va modifier la forme et/ou l'aspect pour en modifier le sens. Toute – et n'importe quelle – intervention sur/avec le support ajoute une – ou plusieurs - « information ».

On sera attentif – ou on attirera l'attention sur – aux variantes de celui-ci en se rappelant que ses caractéristiques fondamentales sont à prendre en compte : la matière (le matériau), qu'elle soit simple ou mixte, et la quantité qui définit ses limites qui s'expriment souvent par des dimensions (format) ou des quantités.

Les « qualités » du matériau choisi vont déterminer des contraintes et des possibilités : dureté/mollesse ; rigidité/souplesse ; opacité/transparence ; solidité/fragilité ; épaisseur/minceur ; légèreté/lourdeur ; etc., mais aussi les spécificités des surfaces (lisses, granulées, etc.) ou la/les couleur(s) intrinsèques à celui-ci.

Les dimensions proposées définiront également des situations spécifiques en déterminant des possibilités plastiques liées, entre autres, aux contraintes spatiales du corps comme des médiums, de l'espace comme de la durée disponibles.

Enfin, le support peut se présenter sous une forme déjà élaborée, par exemple, une boîte, une branche, un mur, etc.

Un exemple simple : le papier peut avoir des caractéristiques matérielles avec lesquelles jouer : il peut être fort ou léger, lisse ou à grain, etc. et du confetti au rouleau de 10m les variations sont infinies, sans oublier le nombre infini également de formats ou de formes (on n'est pas obligé de donner toujours des formats rectangulaires ; ils peuvent présenter au départ toutes sortes de formes). D'autre part, une feuille A4 peut facilement s'utiliser lorsqu'on est assis devant une table alors qu'une feuille de 90x500cm détermine une autre attitude physique (debout devant un mur, à genou sur le sol, etc.) De même, si on peut recouvrir entièrement la surface de la feuille A4 au stylo feutre ou au pinceau, il faudra trouver un médium adéquat (brosse large, éponge, rouleau, etc.) pour celle de 90x500cm. Evidemment, il en va de même pour le nombre d'auteurs/élèves.

Les informations données préciseront donc la matière et la quantité.

Exemples :

- une feuille de papier à dessin 180g de 20x20cm – une feuille de papier machine 21x29,7cm.
- un disque de papier de 30cm de diamètre - une bande de papier de 10x65cm.
- trois feuilles de papiers « cadeau » différents de 10x30cm.
- deux bandes de tissu uni de couleur différente de 15x50cm.
- quatre plaques de carton de 20x30cm – Huit morceaux de bristol de 4x8cm (ou tickets de métro)
- une boîte à chaussures. Une boîte au choix (dimension max : 15cm)
- une boule de terre d'environ 15cm de diamètre (ou de pâte à modeler).
- une boule de terre de 15cm de diamètre et trois brindilles de bois et/ou cinq morceaux de bristol.
- trois feuilles d'aluminium de 15x15cm et trois boules de coton et/ou trois galets.
- le bras de son/sa voisin(e) - Un bandeau de 15cm en tour de tête.
- la fenêtre de la classe, ou la porte, ou le couloir - une contre marche d'escalier.
- la cour de récréation - le tronc d'un arbre de la cour - le sol de la cour - la grille de l'établissement.
- ETC. Il n'y a pas de limite autre que physiques, institutionnelles et/ou économiques.

Bien entendu, on aura tout intérêt à organiser un système de récupération de matériels et matériaux divers. Le recyclage n'est il pas d'actualité !

A chacune et chacun de chercher tout ce qui peut supporter une transformation, relativement facile, de la part d'élèves, - et c'est sans fin ! - suivant leur niveau et leur expérience passée. Mais on peut également proposer un même travail dans une séquence en faisant simplement varier les formats, la durée et/ou la situation de l'auteur (individuelle, à deux ou collective).

L'information donnée doit être précise et exhaustive, même si dans un premier temps, les élèves ne comprennent pas tout. C'est ainsi qu'ils s'habitueront à lire avec précision une consigne en découvrant le potentiel qu'offre les informations, notamment au moment de l'évaluation, quand on revient sur la consigne et qu'on l'analyse pour voir ce qui en a été fait, bien entendu en fonction de l'acquis des élèves.

## **LE CORPS.**

C'est bien entendu le premier support (cf. peintures corporelles, scarifications, tatouages, etc.). S'il est toujours délicat de l'utiliser, il faut savoir le faire à bon escient quand les élèves sont suffisamment en confiance et ne pas se laisser aller à des propositions problématiques. On peut penser au maquillage (difficile avec des ados), aux masques, à des « coiffures » (chapeau, couronne,

etc.), des déguisements. On peut également travailler cette question « indirectement » à partir de photos, de « pantins » ou de marionnettes.

### **LA TERRE ET LES SUPPORTS D'ORIGINE MINERALE.**

La terre sous ses différentes formes, soit comme matériau (argiles diverses, glaise, etc.) soit comme « lieu » d'intervention (dans un jardin, dans la forêt, etc.), ou encore le sable, les cailloux, le rocher, le plâtre, le ciment, le béton, l'asphalte, le verre (sous ses différentes formes) mais aussi tous les « succédanés » (pâte à modeler, plasticine, etc.)

On peut ainsi intervenir sur des pelouses, voire un terrain de foot, avec des matériaux naturels, ou à la craie sur l'asphalte de la cour (belle surface à « occuper ») ou sur un mur (la craie, ça s'efface) ou sur un « territoire » dans une forêt en n'utilisant que les matériaux qu'on y trouve ou, au contraire, avec des matériaux « artificiels ».

Les possibilités sont infinies mais les contraintes doivent être précises.

A chacune et chacun d'inventer ses propres consignes.

### **LES TEXTILES ET LES SUPPORTS D'ORIGINE VEGETALE OU ANIMALE.**

On y trouvera tous les tissus (« nature », broché, imprimé, etc.) et tous les fils (laine, coton, lin, jute, etc.) sous toutes les formes possibles, mais aussi des éléments naturels : feuille d'arbres, plantes, osier, herbe, etc., sans oublier le cuir ou la moquette et tous les objets correspondants (vêtements, sacs, etc.). On peut relativement facilement récupérer tout ça.

### **LE BOIS.**

Sous toutes ses formes, « naturelles » ou transformées : les arbres, les branches, les tasseaux, les baguettes, les planches et plaques et tous les objets en bois (allumettes, brochettes, boîtes, etc.) On peut ainsi intervenir sur un tronc d'arbre avec de la terre, de la gouache, du tissu, du papier, etc. On peut relativement facilement récupérer tout ça.

### **LE METAL.**

S'il est plus difficile à travailler, on peut trouver le métal sous des formes utilisables : feuilles métalliques (d'aluminium « alimentaire », par exemple), tôles, fil de fer, de cuivre, etc., mais aussi les objets métalliques ou les grilles du collège ou de l'école (on peut y tisser du papier ou du tissu).

### **LE PAPIER.**

Papier dessin, machine, crépon, bulle, de soie, popset, calque, cristal, kraft (blond ou blanc), carbone, buvard, arches, etc. La diversité permet toutes sortes d'expérimentations. Sans oublier une présentation « commerciale » : papier hygiénique, « Sopaline » ou tous les objets en papier : enveloppe, timbre, étiquette, mouchoir, nappe, filtre, napperon pour gâteau, etc. et les papiers cadeau, papier peint, journaux, revues, affiches, etc.

Remarque : les photos sur papier sont à la fois là comme support matériau et comme support image. On peut relativement facilement récupérer tout ça.

### **LE CARTON.**

Nombreuses variétés comme pour le papier, aussi bien dans sa forme de base que comme objets. C'est ainsi que les boîtes en carton offrent toutes sortes de possibilités, notamment pour de grandes

productions (individuelles ou collectives) en trois dimensions. On peut relativement facilement récupérer tout ça.

Les propositions ci-dessus ne sont pas exhaustives. Elles sont là pour favoriser la réflexion et faciliter l'ouverture des pratiques dans des champs diversifiés. A chacune et chacun de constituer ses propres répertoires en les complétant sans cesse au fil de la carrière.

Les combinaisons plus ou moins complexes de tous ces éléments offrent une infinité de possibilités que l'on choisira en fonction des circonstances mais qui permettent d'élaborer un projet d'enseignement articulé en s'appuyant sur des « idées » de séquence simples, directes et concrètes en évitant les situations trop complexes ou « abstraites » et les incitations verbeuses et abstruses.

Il est notamment intéressant d'utiliser ce qui constitue l'environnement « quotidien » des élèves ou des étudiants dans la mesure où leurs interventions en soulignent les caractéristiques et font apparaître des sens « cachés ».

Il est ainsi passionnant de construire des séquences que l'on peut proposer aussi bien à des élèves de maternelle qu'à des étudiants en master II.

### **LE(s) MEDIUM(a) :**

Il s'agit de tout ce qui va permettre une transformation/information plus ou moins importante, partielle ou totale, superficielle ou fondamentale, d'un support, c'est-à-dire les instruments, les outils, les objets, les produits, ou tous moyens, habituels à la pratique des arts plastiques ou non, en fonction des possibilités réelles et des acquis des élèves. On devra tenir compte des caractéristiques propres à chacun d'entre eux, notamment par rapport à leur facilité d'utilisation. C'est le choix du rapport support(s)/médium(a) qui formera l'élément concret de la situation proposée. On cherchera donc à instaurer ce rapport en tenant compte avant tout de la « réalité » et des spécificités des transformations possibles qui facilitent la réalisation effective du travail.

Exemples : crayon à papier et de couleur, stylos feutres (de différentes épaisseurs), plume, pinceau, brosse, pochoir, chiffon, ciseaux, cutter (dans certaines circonstances), ébauchoir, grattoir, marteau, tournevis et outils divers (dans certaines circonstances), clous, vis, etc. mais aussi encres, peintures, colles, ruban adhésif, trombones, attaches parisiennes, jus de citron, vin, huile, sel, sucre, etc. mais encore tout ce qui permettra une transformation, relativement facile, de ou des supports proposés.

Là encore, c'est sans limite. On comprend également que les supports peuvent être eux-mêmes également des médiums. Si je propose trois feuilles de papier machine de 21X29,7cm, les feuilles sont autant support que médium.

On ne multipliera pas les médiums dans une séance, mais on pourra les faire varier en nombre, en qualité, au cours d'une séquence. Il ne faut pas vouloir tout expérimenter au cours d'une année mais plutôt faire un choix en fonction du projet d'enseignement que l'on s'est donné et en explorer les diverses variantes et possibilités.

Ex. :

- La peinture apporte plusieurs types de transformations à la feuille de papier : transformation de la fibre imprégnée, de l'aspect général ou particulier de la surface, de la couleur, du sens (orientation), du sens (signification : la feuille de papier devient un « dessin »), donc de la fonction, etc.

- On peut utiliser facilement de l'encre sur une feuille de papier alors qu'il est très difficile de le faire sur une plaque de verre.
- On peut facilement faire un fond avec une éponge sur une feuille de 1X5m alors qu'il est problématique de le faire avec un pinceau n°10.
- Le crayon de couleur n'est pas destiné aux feuilles de cahier (papier couché sans grain) ou au papier machine qui ne peuvent retenir la poudre de couleur pas plus que le stylo feutre dont l'encre « agresse » le papier. Si l'on veut donc des dessins dans les cahiers, il est souhaitable de les faire exécuter sur des feuilles « volantes » supportant bien la technique choisie et que l'on insèrera ensuite dans le cahier sous une forme ou sous une autre.

Il ne s'agit pas pour autant de privilégier le rapport qui « fait le mieux » mais de ne pas rejeter sur de supposées maladresses de manipulation ce qui proviendrait en fait d'un rapport problématique.

## **LE CORPS**

C'est bien entendu le premier moyen à notre disposition, celui qui sera toujours mis à contribution, le plus souvent au moins par l'intermédiaire de la main, sans oublier, évidemment, le cerveau ! Ce n'est pas à proprement parler un outil. Il faut donc être attentif à ses « réactions », notamment chez les plus jeunes.

## **OUTILS et INSTRUMENTS**

Tous les outils et instruments traditionnels sont utilisables, avec les précautions qui s'imposent suivant les circonstances, l'âge et le nombre d'élèves : ciseaux, cutter, marteau, pince, scie, tournevis, etc. Même chose pour les techniques plus spécifiques : pyrograveur, filicoupeur, fer à souder, four, tour, etc.

Les outils et instruments traditionnellement utilisés pour les Arts plastiques : on sera attentif à leur bon état général, les difficultés rencontrées par les élèves provenant bien souvent d'une dégradation plus ou moins importante de ce matériel (notamment pour les pinceaux et les stylos feutre), sans oublier l'âge des élèves (On connaît les pratiques « amusantes » des élèves de petite section de maternelle avec les ciseaux, par exemple !) :

- Crayon à papier, mine de plomb, pierre noire, fusain, etc.
- Craies diverses : à tableau, pastels secs ou gras, crayocire, etc.
- Plume, bambou, coton-tige, calame, etc.
- Stylos divers : à bille, à plume, feutre, etc.
- Pinceaux, brosses, pochoirs, rouleaux, éponges, chiffon, coton, etc.

De fait, beaucoup d'autres choses sont utilisables comme médium, mais nous n'allons pas en faire la liste ici.

## **COLORANTS**

Peintures : aquarelle, gouache, tempera, peinture à la colle, peinture à l'œuf, à l'huile, vinylique, glycérophtalique, acrylique, badigeons ;

Encres : de stylo, de chine, de couleur (écoline, fluidine, etc.), d'imprimerie, etc.

Colorants spécifiques en fonction des supports : teinture pour le textile, le bois, émail vitrail, etc.

On peut jouer également avec toutes sortes de « produits » ou autres à notre disposition : l'eau, le feu (avec les précautions d'usage), l'eau de javel (diluée), le jus de citron, le sel, le brou de noix, le blanc d'Espagne, le drawing-gum, la cire, les produits de maquillage, etc.

Tous ces produits peuvent être utilisés seul ou en combinaison, soit dans l'usage spécifique pour lequel ils ont été créés, soit dans des détournements ou des combinaisons à expérimenter.

De fait, beaucoup d'autres choses sont utilisables comme médium, mais nous n'allons pas en faire la liste ici.

### **ASSEMBLAGE**

Les colles : il en existe de nombreuses en fonction des matériaux à assembler : on ne peut pas coller n'importe quoi avec n'importe quelle colle. On utilisera les colles en tube ou en stick pour les petits collages et de la colle vinylique pour les collages plus importants.

Les adhésifs : scotch, chatterton, double face, ruban de masquage, etc.

Fils, ficelles, cordes, fil de fer, de cuivre, fils « électriques », etc.

Clous, vis, punaises, trombones, attaches parisiennes, agrafes, etc.

De fait, beaucoup d'autres choses sont utilisables comme médium, mais nous n'allons pas en faire la liste ici.

### **Remarque :**

Comme pour les supports, on peut combiner à l'infini, sans compliquer inutilement. Il ne s'agit pas de respecter obligatoirement une « technique » : on peut s'en servir aussi « normalement » ou on peut la manipuler et en subvertir ou en transgresser les usages habituels.

Les combinatoires infinies entre les supports et les média offrent ainsi un nombre invraisemblable d'opportunités et c'est bien dans ce domaine, très concret et facilement repérable, qu'il faut élaborer la base des situations. La qualité du rapport support/médium proposé, notamment en ce qui concerne les découvertes qu'il favorise, déterminera le plus souvent l'essentiel de l'activité en établissant la plupart du temps les éléments constitutifs de la consigne.

### **LES « NOUVELLES » TECHNOLOGIES**

Elles ont envahi l'espace quotidien des élèves et étudiants au point de l'occuper presque en entier. Aussi bien les possibilités de photographier, de filmer, d'enregistrer, mais aussi de modifier les images ou les sons, d'imprimer, de démultiplier et d'échanger, de se documenter tous azimuts, sont pratiquement infinies. C'est ce qui fait à la fois l'intérêt et le danger de leurs usages. Il ne s'agit donc pas de les ignorer ni de les privilégier. On les utilisera à l'occasion mais sans en faire une priorité ni un passage obligé.

Par contre, il doit être évident pour tout le monde que le passage sur les réseaux sociaux est à proscrire pour de multiples raisons, ne serait-ce que parce qu'il est interdit de livrer l'intimité des élèves/étudiants. Or, une production plastique est de cet ordre là. Sans oublier le droit à l'image. Et si les élèves/étudiants le font, ça ne peut être que sous leur responsabilité mais certainement pas sous celle de l'enseignant, quelque soit le niveau.

### **L(es)AUTEUR(s) :**

L'âge : il prédétermine les capacités physiques et intellectuelles, la maîtrise des gestes, les limites de la concentration. Evidemment, des différences notables existent au sein des classes et c'est à l'enseignant de trouver les bons compromis. Attention à ne pas sous-estimer ni surestimer le potentiel de chacune et chacun et des groupes.

On tiendra compte également du moment dans la semaine et dans la journée, voire dans le trimestre et dans l'année.

On pourra offrir plus de souplesse à des étudiant.e.s, mais il est néanmoins important de leur proposer des durées précises pour qu'une évaluation individuelle et collective puisse prendre tout son sens. Sans oublier ceux qui préparent des épreuves de concours où la durée fixée a une importance primordiale à laquelle il faut savoir s'habituer. Evidemment, cela n'interdit en aucune façon qu'ils puissent proposer autre chose, notamment des travaux « libres » des contraintes « scolaires ». Et c'est peut-être en confrontant les deux qu'on pourra avancer vers des évaluations plus pertinentes et introspectives.

### **LA DUREE :**

Il s'agit évidemment du temps précisé dans la consigne et dont l'auteur ou les auteurs dispose(nt). Bien entendu, la durée des activités proposées doit tenir compte au plus près des contraintes choisies et des impératifs généraux de la pédagogie : éviter les séquences trop longues et « calibrer » avec précision la durée des séances.

Il est très important de préciser la durée du travail proposé et de s'y tenir. En effet, il s'agit non pas d'évaluer un « produit fini », mais le travail effectué dans le temps imparti identique pour tous les élèves. Rien n'empêchera éventuellement de laisser les élèves qui le souhaitent continuer leur travail s'ils en ont envie, mais ce ne sera pas une consigne « obligatoire ».

Précisons d'ailleurs qu'en dehors des contraintes institutionnelles auxquelles sont soumis les élèves (emploi du temps, horaires, activités obligatoires, enseignant(e)), et des contraintes dites de « vie de classe » (discipline, civilité, respect des autres et du matériel, etc.) la consigne ne présente pas de contrainte définitive. En effet, si un élève souhaite modifier un ou plusieurs des éléments de la consigne, il aura toute latitude de le faire à condition qu'il précise ses choix et qu'il réponde à la contrainte institutionnelle du travail. Tout ça, en tenant compte, évidemment, du « niveau » et de l'expérience des élèves.

Toute durée est possible, de la minute à plusieurs heures, voire à une année, par exemple sous forme d'un projet dont on suivra l'évolution périodiquement !! Evidemment, en fonction du projet d'enseignement.

C'est ainsi que l'on peut proposer une séance de cinq minutes en début d'année, et la même séance mais de vingt minutes en fin d'année, et vice versa. On peut également, dans les plus grandes classes et en fonction des acquis des élèves (ont-ils eu des expériences de gestion du temps les années précédentes ?) laisser les élèves gérer leur temps de façon autonome, en proposant des fiches d'activités (par exemple trois séquences) qu'ils mènent à bien à leur manière, pendant un mois, à condition d'avoir fixé la date de « rendu » de l'ensemble. On peut leur demander également de fixer eux-mêmes la durée qu'ils proposent pour un projet donné, ce qui permettra d'autant mieux d'évaluer l'importance de ce paramètre qu'on pourra bien entendu modifier, mais en connaissance de cause.

C'est donc en fonction du projet d'enseignement que l'on s'est donné que l'on organisera des durées favorisant l'articulation des apprentissages. Ce n'est que dans ses conditions que pourra se faire une appréhension réelle de son autonomie par chaque élève et une véritable évaluation formative.

Rappelons que l'autonomie n'est pas l'indépendance mais la capacité à repérer et éventuellement utiliser les espaces de liberté présents dans une situation institutionnelle donnée.

### **L'ESPACE :**

Ce qui va être proposé à ce titre va déterminer la POSTURE PHYSIQUE, donc la GESTUALITE dont dispose l'auteur, déjà contrainte par le rapport support/médium: il est assis, debout, couché, à genou, etc.; il peut bouger ou non ; il est devant une table, devant un mur, dans la salle de classe, dans le préau, dans un parc, une forêt, etc. Là encore il n'y a pas de limite autre que celles habituelles à l'institution : tout ce qui n'est pas interdit est donc possible !

La position va déterminer la gestualité en fonctions des contraintes relatives au rapport support/médium.

- Assis à une table : format plus réduit, geste plus mesuré, concentration, travail collectif plus contraint.
- Debout autour d'une table, devant un chevalet, un mur, etc.: déplacement possible, plus d'ampleur gestuelle, concentration et précision moins faciles, travaux collectifs plus abordables.

Il est souhaitable que le mobilier soit adapté : on préférera quatre à cinq plateaux sur tréteaux que des petites tables individuelles.

Les dimensions des travaux à effectuer tiendront compte de l'ensemble de ces paramètres et joueront même avec.

On prendra soin de penser à évaluer avec les « auteurs » l'influence de ces données sur les productions et, là encore, suivant l'âge, on pourra demander à ce que ces contraintes fassent partie du projet.

#### **LES CONDITIONS « SOCIALES »:**

Travail individuel seul, à deux, ou collectivement. Dans la même séquence, on pourra commencer un travail individuellement puis le développer collectivement ou, au contraire, commencer un travail collectivement puis le reprendre individuellement. On aura tout intérêt à faciliter les évolutions entre ces situations diverses : on peut débiter un travail individuellement, le continuer à deux, puis à trois. Dans l'autre sens, on peut commencer un travail à quatre, le continuer à deux et le continuer individuellement. On comprend bien tous les bénéfices pédagogiques que l'on peut tirer de ces passages : négociation, collaboration, élaboration en commun, discussion, tolérance, appartenance au groupe, et notamment dans le repérage actif entre collectif et particulier, d'un côté, singulier et universel de l'autre.

Evidemment, là encore, en fonction des élèves/étudiants, on pourra demander à ce que ces données soient prévues dans un projet et les évaluer en conséquence, avec les évolutions envisagées.

Il peut également être intéressant de « comparer », au moment de l'évaluation formative, les productions de deux classes différentes issues d'une même proposition. Ce peut être deux classes du même niveau, ou de deux niveaux différents (par exemple, une sixième et une troisième, un CP et un CM2, voire une moyenne section de maternelle et des étudiants de master II en ESPE ! On peut évidemment échanger entre établissements, y compris avec l'étranger si on a les correspondants adéquats. On peut de même faire commencer une production par une classe et la faire continuer par une autre. Et à chacun.e d'inventer toutes les combinaisons souhaitables.

#### **LES ACTIONS :**

Dessiner, peindre, découper, déchirer, plier, froisser, gratter, graver, coller, attacher, clouer, assembler, etc.

Mais aussi nouer, tisser, imprimer, casser, modeler, mouiller, brûler, teindre, construire, composer, décomposer, recomposer, présenter, afficher, installer, etc. la liste est infinie que l'on abondera au cours des années !

Mais encore: élaborer, anticiper, projeter, créer, inventer, imaginer, collaborer, échanger, expliquer, négocier, choisir, refuser, adapter, modifier, analyser, critiquer, etc.

La liste est infinie !

### **Exemple 1:**

1-/ une feuille papier canson de 30x30cm : deux couleurs de gouache, une brosse, 10 minutes ; individuel. Proposition : couvrir la moitié de la surface de la feuille avec la peinture.

2-/ A deux, assembler les deux feuilles bord à bord sur un côté, et continuer le travail. 10 minutes.

3-/ Même chose à quatre. 20mn.

On finira en rassemblant l'ensemble des travaux, soit en imposant une solution (si c'est trop compliqué pour les élèves) soit en demandant quelles solutions sont possibles. On peut en essayer plusieurs. Avec trente élèves, on peut obtenir une bande de 30X900cm ; un rectangle de 90x300cm, ou de 180X150cm, mais aussi toutes sortes de formes. Si on fait ce travail avec plusieurs classes, on peut obtenir une très grande surface.

On comprend bien que les élèves ont un large choix de possibilités (par exemple entre le figuratif ou le non-figuratif) et qu'alors l'évaluation va autoriser toutes sortes de repérages à ce titre.

### **Exemple 2 :**

1-/Une feuille de papier dessin de 45x65cm, trois feutres de couleurs, 10 minutes, trois élèves. Incitation : on dessine sans lever le feutre, sauf lorsqu'on en change.

2-/ On découpe la feuille dans le sens de la longueur en trois bandes de 15X65cm. Travail individuel. Chacun une bande. On continue le travail pendant vingt minutes (on peut proposer éventuellement l'utilisation d'un médium supplémentaire : craies pastel ; peinture, etc.)

Là encore, les possibilités sont multiples mais elles doivent s'inscrire dans les projets pédagogiques et d'enseignement afin qu'elles prennent un sens pour les élèves et non qu'elles adviennent de manière anecdotique. C'est évidemment lors de l'évaluation que l'on pourra mesurer les avantages et les inconvénients des différentes situations, ce que chacune d'elles permet d'un côté, empêche de l'autre.

**Petite remarque :** on a tout intérêt à préciser, dans la consigne, de quelle façon le travail devra être présenté, si ce n'est pas implicite, ou si on ne demande pas à l'élève de choisir ce mode de présentation : il sera posé sur la table, suspendu, fixé au mur, sur la fenêtre, sur soi, transportable, dans un lieu à choisir, etc. Evidemment, on peut conserver dans un classeur un morceau (10%) de chaque travail, en ajoutant un cours commentaire. De même, différentes natures de reproduction (photographiques, numériques, vidéographiques) doivent être privilégiées de manière à pouvoir comparer les reproductions d'une réalisation, en variant si possible les formats et les supports (papier, écran numérique, tablette etc.) pour pouvoir élaborer des analyses comparées et constituer éventuellement des « mémoires » à plus ou moins long terme.

### **LA PROPOSITION, AUTREMENT DIT, L'INCITATION, LA PROPOSITION INCITATIVE !**

Ce terme désigne la « demande » que fait l'enseignant à l'élève dans le cadre défini par les informations. En fait, l'« idéal » (!) consiste à s'en tenir à ces informations en demandant simplement à l'élève ce qu'il peut proposer à partir de la situation qui lui est offerte. C'est ce vers quoi l'on doit tendre, mais le chemin peut être plus ou moins long. On peut donc poser toutes sortes de propositions à condition qu'un résultat évident ne soit pas sous-entendu, ni par les élèves, ni, *a fortiori*, par l'enseignant !

Lorsque vous « suivez » des élèves sur plusieurs années, il devient facile d'y parvenir assez rapidement.

Exemple 1 (repris du texte sur l'évaluation) :

1-/Une feuille format 10x25cm ; trois feutres ; 10 minutes ; dessiner un personnage. Présentation au mur. (On peut « s'amuser » à faire cette proposition aux mêmes élèves chaque année et en suivre ainsi l'évolution). On peut d'ailleurs la proposer à des élèves de moyenne section de maternelle et à des étudiants en master II !!

En tenant compte du niveau de la scolarité, et en s'appuyant sur tout ou partie des propositions ci-dessous qu'on choisira en fonction des circonstances et du projet d'enseignement, on voit bien ici comment on pourra évaluer à partir des remarques des élèves, par exemple et entre autres :

- Comment le format a-t-il été utilisé (en hauteur; en largeur ?) avec quels « effets » ?
- Comment les feutres ont-ils été choisis, pourquoi avec quels « effets » ?
- Comment l'action « dessiner » a été prise en compte, sous quelles formes, avec quels « effets » ?
- Comment le terme « personnage » a-t-il été pris en compte, avec quels « effets » ?
- Les « personnages » sont-ils plus ou moins déterminés (aspect physique, âge, sexe, position, rapport au format, mais aussi expressivité, etc.)
- Quels stéréotypes ont été utilisés, comment et avec quels « effets »
- Quelles impressions, sensations, etc., mais aussi quels sens tout cela produit ?
- Peut-on faire des classements et à partir de quels repères ?
- ETC.
- On pourra prolonger ce travail en utilisant les repères issus de cette évaluation sur des œuvres d'art.

Il s'agit évidemment d'adapter tout ceci au niveau des élèves/étudiants, mais l'idée centrale est bien d'utiliser les données de la consigne comme analyseurs, dans un premier temps, puis d'ouvrir l'évaluation en fonction des réactions des élèves/étudiants. On fera une synthèse à la fin, plus ou moins importante suivant les niveaux.

Exemple 2 :

1-/ Trois feuilles A4 de papier machine ; de la colle ; dix minutes ; individuel ; la production sera présentée posée sur la table. Il ne peut y avoir de chutes.

2-/ Trois feuilles A4 de papier machine ; de la colle, des ciseaux ; 10 minutes ; la production sera présentée sur la table. Il ne peut y avoir de chutes.

3-/ les deux productions, une nouvelle feuille A4, de la colle, des ciseaux, 10 minutes, à deux : une production rassemblant l'ensemble des travaux précédents sera présentée d'abord sur la table, ensuite sur le mur, et d'une troisième façon au choix.

*Nombreux sont ceux qui souhaiteraient pouvoir se faire une idée plus précise à partir de photographies de travaux d'élèves. Les manuels qu'on trouve dans le commerce y font largement appel. C'est là qu'est le danger tant il est vrai que, consciemment ou inconsciemment, la lectrice ou le lecteur sera forcément influencé.e, pour ne pas dire plus, par ce qui fait inévitablement modèle. Or, comme nous l'avons précisé, ce ne sont pas les « objets-productions » qui sont importants et qui doivent être pré-vus. Si l'on voulait illustrer réellement notre propos, il y faudrait un nombre de reproductions conséquent, au moins une petite centaine par niveau et par exemple (soit un petit millier juste pour une seule proposition !), justement pour essayer d'éviter une modélisation, même s'il n'est pas certain que, pour autant, l'on y parvienne. C'est à chacune et à chacun d'avoir suffisamment confiance pour s'avancer dans l'aventure en sachant que tout ça se construit petit à petit et sans fin. C'est ainsi qu'on peut faire évoluer les propositions en changeant un paramètre, ce qui permet d'évaluer son intérêt. Et rappelons-nous que c'est justement un des avantages majeurs de notre discipline que de permettre d'être sans cesse en mouvement et dans le mouvement.*

**L'important, et c'est fondamental, c'est que lors de l'évaluation, on ne « juge » pas un produit fini, mais qu'on analyse les différentes propositions faites par les élèves à partir de la consigne en ce qu'elle envisage les conditions nécessaires et non pas suffisantes pour développer le projet de l'élève : comment chacun a entendu la consigne, qu'a-t-il fait des éléments qui lui étaient proposés, quelle « démarche » a-t-il suivie, quel(s) sens cela produit, etc. Les élèves ne sont pas forcément conscients de tout ça et c'est donc à cette prise de conscience que doit s'attacher le travail d'évaluation. L'élève doit comprendre qu'il savait plus de choses que ce qu'il croyait. Alors, il pourra devenir autonome progressivement, en prenant confiance en lui, condition nécessaire, entre autres, à la mise en œuvre de la créativité qui dévoile la singularité, donc les échanges.**

**En effet, toutes les propositions n'auront véritablement de sens que si elles articulent clairement production et évaluation. Il s'agit donc de construire des projets d'enseignement, donc des séquences et des séances, en visant quel travail de reconnaissance, d'analyse, de projection offriront alors les séances d'évaluation (cf. : le texte sur l'évaluation).**

**Bien sûr, ce travail ne se fera pas en un jour, mais avec la patience et l'opiniâtreté de tout enseignant conscient, les choses se mettront en place pour le plaisir et le développement de chacun, élève et maître.**

Ce que nous venons de présenter est évidemment schématique et reste très loin de constituer un exposé exhaustif. Il s'agit simplement d'illustrer nos propos par quelques points de repères qui devraient permettre à chacun de mettre en œuvre des situations en arts plastiques à partir desquelles les élèves apprennent à s'engager dans des choix, et ce, en fonction de leur personnalité. Il sera donc indispensable d'apporter toutes les nuances possibles, toutes les précautions nécessaires, toutes les variations envisageables qui permettront d'enrichir progressivement, l'expérience aidant (même s'il faut parfois s'en méfier), ce canevas de départ et de laisser libre cours à sa propre créativité pédagogique et didactique.

Le rapport fondamental – support/médium/auteur – reste néanmoins la référence « incontournable » et un véritable travail d'orfèvre, voire « d'artiste pédagogique » : c'est lui qui supporte les objectifs et contenus de la séquence. C'est pourquoi il faut savoir le maîtriser parce que c'est à ce niveau là que se trouvent les idées, c'est par son intermédiaire que les apprentissages diversifiés peuvent se déployer. Pour autant, on n'hésitera pas à modifier ou à laisser évoluer une activité en fonction des imprévus, du hasard et des impondérables qui peuvent survenir.

Les propositions devront permettre de mettre sans cesse en perspective le potentiel expressif et créatif, sans pour autant oublier les apprentissages opératoires, sans que le but soit la production d'objets (d'art ou non) : c'est la richesse de la pratique elle-même qui doit être privilégiée. Bien sûr, on s'appuiera essentiellement sur les productions comme résultat de cette pratique ce qui permettra d'en évaluer les effets en remontant aux consignes qui l'ont situé.

Il n'est donc pas souhaitable d'avoir une idée précise du « résultat » (l'objet produit) puisque l'on cherche avant tout à offrir des situations riches en possibilités créatives. Toutes les « réponses » devront être prises en considération à égalité (ce qui ne veut pas dire équivalence) et prennent la forme de questionnement au cours d'une pratique de l'évaluation. Il faut donc toutes les accepter, même celles qui semblent « décalées », en prenant le temps d'une évaluation formative qui favorisera la reconnaissance des caractéristiques singulières de chacune pour déboucher ensuite sur la mise en évidence de typologie et de taxinomie qui situeront l'ensemble dans un cadre plus large, notamment vis-à-vis des références culturelles.

Et n'oublions pas qu'il doit être évident que le désir reste le moteur principal du plaisir des pratiques artistiques à l'école, de la maternelle à l'université, et qu'à ce titre, il faut être attentif à construire des propositions qui s'y articulent en évitant les approches ésotériques ou trop complexes, les incitations bien souvent maladroites et les décalages mal inspirés.

La simplicité doit rester de mise.

**Alain DIOT. 2019.**