

DOSSIER

(En 3 parties et différentes fiches par partie)

QUELS ANCRAGES ET QUELLES APPROCHES, AUJOURD'HUI, POUR UNE DIDACTIQUE DAVANTAGE AU SERVICE DES APPRENTISSAGES EN ARTS PLASTIQUES ?

Christian Vieaux

Juin 2022

PARTIE 1 — ÉMERGENCE D'UN MODÈLE « HYBRIDÉ » :

RÉAGENCER, REMODELER LA SÉQUENCE D'ARTS PLASTIQUES (PRINCIPALEMENT AU COLLÈGE¹)

FICHE 3 :

POSSIBLES CAUSES ET SOURCES D'UN RENOUVELLEMENT, (RE)PENSER UNE SÉQUENCE À PARTIR DE DEUX CONCEPTIONS SCHÉMATISÉES DE SA MODÉLISATION

PRÉSENTATION	2
1 RAPPEL.....	2
2 UNE TRANSFORMATION EST PEUT-ÊTRE EN COURS.....	2
2.1 Émergence, réagencement, remodelage.....	2
2.2 Innovation ? Recherche ? Pragmatisme ?	2
2.3 Comparer deux modélisations : l'une dans une « tradition » installée, l'autre observée dans son « émergence »	2
<i>Fig. 1. : un modèle installé, « linéaire » et devenu une tradition.....</i>	3
<i>Fig. 2. : un modèle émergent, plutôt « spiralaire »</i>	3
3 POURQUOI CETTE TRANSFORMATION ? QUELLES POSSIBLES CAUSES ET SOURCES ?	4
3.1 Au départ, un prescrit des programmes qu'il faut savoir « modeler »	4
3.1.1 <i>Au regard des visées et du temps de la politique éducative.....</i>	4
3.1.2 <i>Au regard du temps réel de la classe.....</i>	4
3.2 Systématiquement, une conjoncture et des contextes pour ce renouvellement.....	4
3.2.1 <i>Sur le temps long du travail enseignant.....</i>	4
3.2.2 <i>Une responsabilité et une autonomie accrues</i>	4
3.2.3 <i>Une maturation par le terrain, par la pratique d'enseignement, par le contact avec d'autres disciplines</i>	5

¹ Principalement au collège car, de fait, l'enseignement des arts plastiques concerne tous les élèves. Cependant, les constats et analyses de ce dossier sont transposables sur l'enseignement de la discipline dans les cycles du lycée.

PRÉSENTATION

Cette troisième fiche de la partie 1 de ce dossier revient sur des causes et quelques conditions de l'émergence d'un modèle dit « hybridé » de la séquence d'arts plastiques.

Elle propose une comparaison schématique et commentée du modèle prégnant « linéaire » et une synthèse de cet autre modèle émergent.

1 RAPPEL

« Nous pouvons observer la **prégnance** d'une organisation type (voire standardisée) de la séquence d'arts plastiques via une schématisation largement diffusée (un quasi-modèle).

Ce modèle (en partie issu d'une **modélisation** théorique), qui est aussi un **format** (une séquence), s'exprime plutôt dans un mode opératoire "linéaire". En effet, les séances qui le composent en s'y succédant se déploient, tel un "polyptyque pédagogique", dans ordre prédéfini voire intangible de **modalités** (phases et activités spécifiques d'un apprentissage) :

– 1. L'**incitation** — > 2. L'**effectuation** — > 3. La **verbalisation** \leftrightarrow ² L'**évaluation** \leftrightarrow Le **champ référentiel** –.

Chacun des termes désignant les modalités/"volets" de ce polyptyque et – simultanément – leurs temporalités est par ailleurs signifiant. Tel que largement compris, quelques-uns sont toutefois potentiellement en contradiction/tension avec des visées de l'enseignement (effectuation VS exploration / exécution d'un projet VS sérendipité d'une pratique) ou enracinant étroitement le travail didactique explicite (transposition des questions de l'art en objets enseignables réduites à l'élaboration d'une incitation). »

2 UNE TRANSFORMATION EST PEUT-ÊTRE EN COURS

2.1 Émergence, réagencement, remodelage

Au-delà du rappel *supra*, nous observons, depuis quelques années, certains réajustements ou réagencements dans la conception des séquences d'enseignement en arts plastiques (voir Fig. 2. : un modèle plutôt spiralaire).

Il est intéressant d'essayer de prendre la mesure des écarts produits vis-à-vis du « modèle prégnant » (voir Fig. 1. : un modèle linéaire). Si les deux modèles reposent par ailleurs sur des invariants partagés (place et rôle de la pratique notamment, sollicitation du potentiel d'invention de l'élève, phases d'explicitation, etc.), les réagencements du modèle dit « hybridé » reconstituent et/ou remodelent bien des approches didactiques.

Même si tout ceci ne va pas de soi, demande un important travail à chaque professeur concerné, dans une économie du temps professionnel et des horaires alloués aux élèves sans guère de marges, une autre « cartographie » de la séquence d'arts plastiques se dessine.

2.2 Innovation ? Recherche ? Pragmatisme ?

À l'instar – et non sans proximité – de modélisations³ portées par des enseignants, également en recherche, dans d'autres disciplines, il s'agit essentiellement de mieux articuler l'implication des élèves dans les activités (enrôlement et coopération, et notamment par les formes dites mutuelles) et des apprentissages explicites (étayage et explicitation).

2.3 Comparer deux modélisations : l'une dans une « tradition » installée, l'autre observée dans son « émergence »

² Nous utilisons ici le signe « \leftrightarrow » car les professeurs font parfois varier l'ordre dans l'enchaînement de ces trois mono-modalités ou, parfois, superposent celles de la verbalisation et de l'évaluation qui, pourtant, ne sont pas de même nature.

³ Nous posons ici la notion de modélisation en postulant sa différence sérieuse avec l'idée commune de modèle. Celui-ci, dans différents domaines de l'activité humaine, se réfère à l'exemplarité (être un exemple pour les autres) comme à la chose à imiter (la forme, la structure à reproduire). Ce qui ne veut pas dire que la reproduction soit toujours un double exact (involontairement ou non). Il peut révéler des attritions, des malentendus, des impensés, une apathie professionnelle parfois. La modélisation (notamment dans les contextes de l'enseignement) est d'une autre nature. Il s'agit davantage d'élaborer, par et pour les professionnels, une schématisation synthétique en mesure d'exprimer, de caractériser, voire de représenter une dynamique, des processus, des actions, des interactions plutôt systémiques et non strictement une forme ou un format pédagogique et didactique. Le matériau de cette modélisation est issu — principalement — de l'analyse des pratiques professionnelles et/ou de la théorisation des opérations liées aux apprentissages. Le but étant de mieux les comprendre et de pouvoir les partager pour construire des situations d'enseignement.

Fig. 1. : un modèle installé, « linéaire » et devenu une tradition

Dans la forme scolaire, quelles que soient les disciplines, il y a un début et une fin dans une séquence d'enseignement.

Il est devenu habituel (très répandu), pour les professeurs d'arts plastiques, de se représenter la structuration d'une séquence en trois temporalités successives, gages d'efficacité (ou même de conformité à une attente institutionnelle...). Chaque temps correspond à une séance (elle-même définie par l'unité de découpage du temps scolaire : 1 heure).

Ces trois temps de la séquence usuelle d'arts plastiques enchaînent trois « formats/modalités pédagogiques » : **l'incitation, l'effectuation, l'institutionnalisation** (en tant que **verbalisation, évaluation, ouverture vers des références**).

Cette représentation (qui est devenue une modélisation quasi-théorique) est une tradition autant qu'une norme.

C'est (en partie) la traduction d'une **centration sur l'activité du professeur** (ce qu'il « devrait faire », ce qu'il « conduit »). L'inscription des élèves dans ce schéma pédagogique tend aussi à une centration sur leurs activités (ce qu'ils sont invités/conduits à faire), un peu moins explicitement sur leurs **apprentissages** (par quelles opérations ils apprennent).

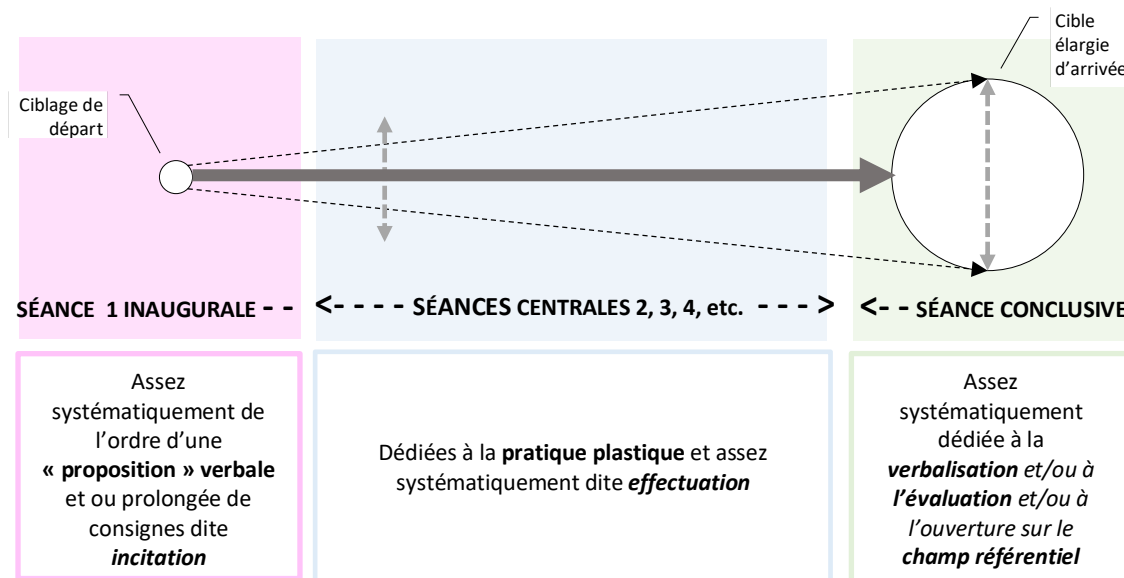
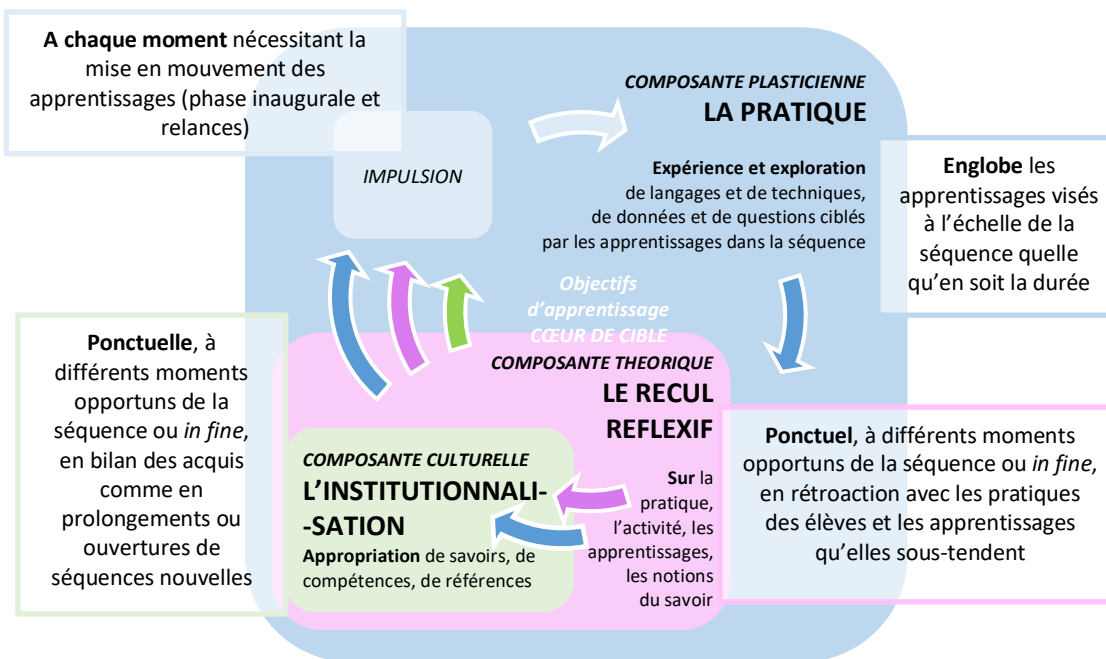


Fig. 2. : un modèle émergent, plutôt « spiralaire »

Il est possible de « configurer » la représentation d'une séquence, ayant toujours nécessairement un début et une fin, selon d'autres schémas mobilisant autour d'un cœur de cible (visées de contenus et d'apprentissages) :

- **L'ancrage dans les grandes composantes de la discipline** (plasticienne, théorique, culturelle) et en fonction de leur « proportionnalité » dans la formation ;
- **Les opérations induites par des modalités didactiques et pédagogiques spécifiques** (la pratique, le recul réflexif, l'institutionnalisation (des savoirs, savoir-faire, des connaissances, des compétences)) et pas seulement des formats pédagogiques (incitation, effectuation, etc.) ;
- **L'activité des élèves** (individuelle ou collective, personnelle ou coopérative, etc.), **celle du professeur** (impulsion, accompagnement, guidance, étayage, explicitation, etc.) ;
- **Les interactions et/ou les articulations dynamiques entre tous ces éléments.**

Cette autre schématisation possible, moins linéaire, plus en surplomb, opère possiblement une plus grande **centration sur les apprentissages** : qu'apprend-t-on et comment apprend-t-on de la pratique, notamment par l'exercice du recul réflexif, au moment de l'institutionnalisation des savoirs ?



3 POURQUOI CETTE TRANSFORMATION ? QUELLES POSSIBLES CAUSES ET SOURCES ?

3.1 Au départ, un prescrit des programmes qu'il faut savoir « modeler »

3.1.1 Au regard des visées et du temps de la politique éducative

La structuration des programmes du collège par cycle et leur dimension curriculaire et/ou spiralaire sont en partie conséquentes de la réforme de la scolarité obligatoire de 2015. Elles ont — semble-t-il — exigé des professeurs une nécessité d'approches pédagogiques plus stratégiques en matière de planification des grandes visées des apprentissages.

⇒ Comment penser, développer et opérationnaliser « localement » un principe général et institutionnel de progressivité ?

« Localement », car l'organisation de cette progressivité n'est pas décidée nationalement par des programmes qui, précisément, ne sont pas annualisés, mais de cycle). Pour les professeurs, il faut penser un continuum de la formation en arts plastiques au-delà d'une seule année scolaire.

Le temps du prescrit n'est plus tout à fait à l'échelle du trimestre, voire de l'année, mais à l'horizon des segments plus ou moins larges d'un cycle (le cycle 3 enjambant l'école et le collège, le 4 formant un ensemble jusqu'au seuil de la 2^{DE}).

3.1.2 Au regard du temps réel de la classe

L'autonomie des enseignants s'est accrue tout autant que la responsabilité. Il peut s'avérer nécessaire de filtrer ou de hiérarchiser diverses composantes des programmes. À l'échelle d'un cycle, elles ne sont pas toutes strictement prescrites a priori (et dans le détail). Des questions sérieuses se posent localement au regard du temps réel de la conduite de la classe.

⇒ Quelles compétences travaillées des programmes et quels savoirs sont à mobiliser, à quels moments, dans quels agencements ?

On peut observer tantôt un « butinage » dans les contenus, tantôt l'appropriation des dimensions « systémiques » du programme ou un alliage des deux.

3.2 Systématiquement, une conjoncture et des contextes pour ce renouvellement

3.2.1 Sur le temps long du travail enseignant

Tant les visées et la structuration du SCCC⁴ que l'architecture des programmes disciplinaires qui devaient leur correspondre ont renforcé l'attente d'autonomie et l'exigence de responsabilités individuelles des professeurs pour mettre en œuvre l'enseignement et planifier les apprentissages.

Le programme n'est pas la « programmation » pédagogique à priori de tout ; il ne procède pas de chapitres ou de techniques à traiter dans un certain ordre fixé au préalable par leurs concepteurs institutionnels.

3.2.2 Une responsabilité et une autonomie accrues

En conséquence, il invite ou exige de l'enseignant, selon le point de vue adopté, qu'il s'interroge :

⇒ Sur quels diagnostics, sur quelles représentations scolaires et culturelles globales et locales, selon quelles analyses et autour de quelles priorités pour les classes, privilégier certains approfondissements et/ou réitérations, rebonds ou introduction de savoirs nouveaux ? Et pourquoi ?

⇒ Sur quelles modalités de planification (à l'échelle du professeur) construire des articulations et des justes équilibres entre des compétences à travailler, des notions du savoir à viser, des pratiques plasticiennes à mobiliser, des questionnements des programmes à explorer, etc. ?

⁴ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, à la racine des programmes de la scolarité obligatoire.

3.2.3 Une maturation par le terrain, par la pratique d'enseignement, par le contact avec d'autres disciplines

Cette autre représentation curriculaire et/ou spiralaire (Fig. 2.) est de fait plus en surplomb. Sa traduction pédagogique émerge chez des professeurs en recherche et au cœur même de leur pratique professionnelle. Elle s'opère par le terrain.

La schématisation de la proportionnalité des trois composantes de la discipline (plasticienne, théorique, culturelle), disposée dans des ressources d'accompagnement des programmes, apparaît aussi comme une autre source du remodelage de la séquence d'arts plastiques.

Cette transformation de l'enseignement a pu être également motivée par un besoin de renouvellement des séquences, dans le cadre des programmes de cycles et en lien avec la construction des apprentissages à partir de compétences.

Le souhait de faire face autrement — et selon d'autres modèles parfois observés dans d'autres disciplines — à des problématiques pédagogiques les plus concrètes (situations sociales des élèves, inclusions, impossibilités plus ou moins importantes d'entrer dans les apprentissages proposés, etc.) est probablement parmi les facteurs de la transformation en cours.

Plus profondément ancrée, une nécessité éprouvée de créativité professionnelle (se réinventer, créer son enseignement, désirer faire du « bon travail », (re)donner du sens au métier, etc. ?) est présente. Nous ne sommes pas loin de penser qu'il s'agit là d'un puissant carburant.