

## 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 2 — CONSIDÉRATIONS SUR LA SÉQUENCE D’ARTS PLASTIQUES (AU COLLÈGE).*

*RETOURS HISTORIQUES ET CRITIQUES SUR DIVERSES DIMENSIONS DIDACTIQUES DU MODÈLE PRÉGNANT*

**FICHE 9 :**

**LA QUESTION DE LA STANDARDISATION DANS UN ENSEIGNEMENT DE MASSE AUX RISQUES D’UNE ÉDUCATION ARTISTIQUE INDUSTRIELLE ?**

PRÉSENTATION .....	2
RAPPEL.....	3
1 RETOURS (PAS SI IRONIQUES) SUR DES CONCEPTIONS PÉDAGOGIQUES PROCHES DE L’ATELIER, DE LA FABRIQUE, DE L’USINE EN ÉDUCATION ARTISTIQUE ET AU-DELÀ.....	3
1.1 Un court passage par la recherche en éducation artistique et culturelle et la généralité de sa matière .	3
1.1.1 Tensions historiques en éducation artistique entre singularité et standardisation.....	3
1.1.2 Perspectives de synthèse ?.....	4
1.2 Une équation difficile pour les enseignements artistiques mais utile dans l’École .....	5
1.2.1 Dépasser un antagonisme hérité ?.....	5
1.2.2 À l’art et par l’art à la fois ?.....	5
1.3 À l’usine ou dans une fabrique ou dans un atelier ? .....	6
1.3.1 Standardisation ou conception industrielle d’un enseignement .....	6
→ Du moulage (fabrique ?) et de la modélisation (usine ?).....	6
1.3.2 Du travail (pédagogique et didactique) des professionnels .....	6
→ Moulage (fabrique ?) plus que modelage (atelier ?) .....	6
→ Re-moulage ? .....	7
1.4 D’une économie scolaire de masse (usinage ?).....	7
1.4.1 Entre nécessités démocratiques communes de l’École et préoccupations d’un enseignement artistique singulier.....	7
→ Tension autour d’une ligne non strictement « normatrice » .....	7
→ Sur une ligne de crête ? .....	8

2	UNE STANDARDISATION DANS UNE DISCIPLINE OÙ, POURTANT, L'INVENTION PÉDAGOGIQUE ET L'ENCOURAGEMENT D'UNE SINGULARITÉ SONT DES PARADIGMES .....	8
2.1	Une « normale » automatisation et standardisation .....	8
2.1.1	De la standardisation des formes dans un enseignement de masse ?.....	8
2.1.2	Des conséquences d'une « automatisation » des modalités pédagogiques sur la pensée des professionnels ?.....	8
2.2	Évidence d'un clivage entre enseignement artistique « nécessairement » industriel ou éducation artistique « naturellement » plus artisanale de la sensibilité ?.....	9
2.2.1	Un poids de traditions et un paradoxe d'une économie générale d'un enseignement artistique ...	9
2.2.2	Sortir de ce (ces) dilemme(s) ? .....	9
→	Un subtil travail du presque « sur mesure ».....	9
→	Une autre conception qu'un schéma strictement industriel de l'enseignement ?.....	9

## PRÉSENTATION

*Cette neuvième fiche aborde des tensions, repérées dans une éducation de la sensibilité à l'École :*

- *Entre une généralisation/formation de masse et la singularité « moderne » (intrinsèque ?) des arts comme des pratiques artistiques (domaines d'expression du et par le sensible) ;*
- *Entre l'aspiration à l'invention des séquences pédagogiques (pour éduquer à ce qui procède des arts) et une tendance à la standardisation de leurs modalités (un enseignement dans l'organisation générale scolaire) ;*
- *Entre une conception quasi industrielle de la forme scolaire (toucher tous les élèves d'une manière homogène) et un idéal quasi artisanal de l'éducation artistique (impliquer tous les élèves selon des modalités plurielles).*

*Pour cela, elle file la métaphore de l'atelier, de la fabrique et de l'usine... dans la mesure du possible et, peut-être, avec quelque excès...*

*Nous précisons ici que les développements réalisés ne visent pas à critiquer les principes républicains et démocratiques aux fondements de la massification scolaire historique avec les lois Ferry et, depuis, au fil des réformes ou lois successives sur l'éducation des citoyens et la scolarité obligatoire. Pas davantage, ils ne seraient à l'intersection de la finalité d'instruire les élèves.*

*Il s'agit, en quelque sorte, d'une « note d'analyse » visant, selon différents angles propres à l'éducation artistique, à tenter d'éclairer ou de partager une mise en perspective de points névralgiques. Certains sont aux sources, d'autres parfois à la confluence, de paradoxes de la question d'un enseignement/d'une éducation à l'art et par l'art « authentique » dans l'École.*

*Nous ajoutons aussitôt que ces paradoxes ou « frictions » sont néanmoins fructueux pour notre École. Peut-être le seraient-ils davantage s'ils étaient désormais bien (mieux ?) intégrés et partagés entre les deux veines historiques (mais de profondeur différente dans l'histoire scolaire) de l'éducation artistique – les enseignements et l'EAC – pour être sereinement surmontés en additionnant des forces de ces deux composantes<sup>1</sup> éducatives hautement démocratiques.*

*En outre, il ne s'agirait pas sur la base de ce texte (transformant en preuve [des aveux ?] ce qu'il ne dit pas : en l'occurrence pour décréter que l'éducation artistique est par essence impossible à l'École<sup>2</sup>. Précisément, celle-ci*

<sup>1</sup> Ce qui est le sujet d'autres articles, dans d'autres dossiers.

<sup>2</sup> Assez régulièrement, cette tentation est présente dans et hors l'École. Nous l'avons rencontrée à nouveau, il y a environ deux ans, dans le cadre d'une mission institutionnelle que nous ne pourrions citer. Sur un plan global, voir C. VIEAUX, *Dossier : quels ancrages et quelles approches, aujourd'hui, pour une didactique davantage au service des apprentissages en arts plastiques ? Partie 2 — considérations sur la séquence d'arts plastiques (au collège). Retours historiques et critiques sur diverses dimensions didactiques du modèle prégnant de la séquence d'arts plastiques (au collège) FICHE 9 : La question de la standardisation dans un enseignement de masse. Risques d'une éducation artistique industrielle ? Juin 2022* 2

devrait sans doute y être encore mieux accueillie (incluse [au sens actuel de l'inclusivité éducative] ?) avec les leviers éducateurs et pédagogiques qu'elle pourrait fournir à la cause scolaire<sup>3</sup>.

## RAPPEL

« Parce que systématiquement généralisée, la modélisation – incitation → effectuation → verbalisation ↔ évaluation ↔ champ référentiel – est à interroger dans son écosystème professionnel.

Si, pour penser une discipline et répondre aux besoins des élèves, il faut se rendre disponible à des évolutions pédagogiques nécessaires, tout se passe cependant dans les fortes contraintes de la forme scolaire. Le rapport aux horaires disponibles, aux rythmes scolaires, aux hiérarchisations des disciplines (par exemple, entre le fondamental et l'accessoire) pèse sur les conceptions, les possibilités et les pratiques des pédagogies. Dans un enseignement scolaire de masse, un professeur doit en effet tenir sur la durée et, celui d'arts plastiques également vis-à-vis du nombre d'élèves à encadrer.

Le modèle prégnant de la séquence s'est ainsi enchâssé dans un inévitable tissage des contraintes professionnelles. Il a pu sembler leur répondre au mieux. »

## 1 RETOURS (PAS SI IRONIQUES) SUR DES CONCEPTIONS PÉDAGOGIQUES PROCHES DE L'ATELIER<sup>4</sup>, DE LA FABRIQUE<sup>5</sup>, DE L'USINE<sup>6</sup> EN ÉDUCATION ARTISTIQUE ET AU-DELÀ

### 1.1 Un court passage par la recherche en éducation artistique et culturelle et la généralité de sa matière

#### 1.1.1 Tensions historiques en éducation artistique entre singularité et standardisation

Les tensions entre singularité et standardisation des modalités de l'éducation à l'art et par l'art ne s'observent pas que dans l'ordre des enseignements artistiques. Elles traversent le champ plus global de l'EAC, où s'expriment des régimes de convictions (militances des acteurs – des paradigmes principalement a-scolaires ? –) et se planifient dans des dispositions politiques de généralisation (programmation des actions – des paradigmes principalement scolaires ?).

L'École est historiquement au cœur de l'EAC. C'est la « mère de toutes les batailles » de l'ambition démocratique d'éducation artistique pour tous. Pour autant, on y parle plus volontiers de généralisation des visées et des formes que de massification de modalités.

Il s'exprime peut-être de la sorte une méfiance vis-à-vis d'une forme « trop » scolaire et, assez paradoxalement, une aspiration régulière à sortir ou ne pas entrer dans une éducation artistique de « masse ». Si ceci s'entend au sens d'un refus d'une « industrialisation » dégradante, la question peut en retour se poser d'une tentation

---

notamment : Christian Vieaux, Se situer dans des querelles de l'éducation artistique, les dépasser pour agir, il Parole(s) en archipel, mai 2022, à partir d'un texte de janvier 2014 <https://lewebpedagogique.com/auxvi/2022/05/13/se-situer-dans-des-querelles-de-leducation-artistique/>

<sup>3</sup> Culture et pratique tenues ensemble, pédagogie de projet, didactique des savoirs et des pratiques, formes collaboratives et coopératives, compétences socio-comportementales, engagement, etc.

<sup>4</sup> 1. Local où travaille un artisan, un ouvrier. 2. Local où travaille un artiste. 3. Groupe de travail, de formation.

<sup>5</sup> Établissement de moyenne importance ou peu mécanisé qui transforme des matières premières ou des produits semi-finis en produits propres à la consommation.

<sup>6</sup> 1. Établissement industriel produisant de manière standardisée à grande ou très grande échelle. 2. L'industrie travaillant et produisant dans les usines, la grande industrie. 3. Organisme qui exerce ses activités à une échelle comparable à celle de l'industrie.

C. VIEAUX, Dossier : quels ancrages et quelles approches, aujourd'hui, pour une didactique davantage au service des apprentissages en arts plastiques ? Partie 2 — considérations sur la séquence d'arts plastiques (au collège). Retours historiques et critiques sur diverses dimensions didactiques du modèle prégnant de la séquence d'arts plastiques (au collège) FICHE 9 : La question de la standardisation dans un enseignement de masse. Risques d'une éducation artistique industrielle ? Juin 2022

fréquente de sa déscolarisation très « inégalitaire ». Un idéal artistique inspiré, inspirant, émancipateur est opposé à une utilité scolaire normative, morne, reproductive.

Pourtant, la voie des enseignements et de l'éducation artistiques pour tous se tracerait au-delà de ce clivage.

### 1.1.2 Perspectives de synthèse ?

Marie-Christine BORDEAUX fait un éclairant constat et un plaidoyer en forme de synthèse<sup>7</sup> :

(Concernant l'éducation artistique et culturelle) « Jusqu'à une date récente, on observe une évolution qui, tout en s'adaptant à de nouveaux paradigmes culturels et éducatifs, repose sur un ensemble de valeurs relevant de ce que Boltanski et Thévenot ont appelé la "cité inspirée"<sup>8</sup> : création, imagination, intériorité, passion, spontanéité et émotion sont mises au premier rang tandis que le pouvoir subversif de l'art et des artistes est valorisé au détriment d'une école considérée comme coupée de la vie réelle du sujet et de l'évolution de la société. Les valeurs de la cité inspirée sont également mobilisées du côté des modes de transmission : à la transmission programmatique, à la transposition pédagogique et à l'évaluation-sanction sont préférés le contact direct avec le processus de création, l'expression, l'accompagnement des potentialités des enfants et des jeunes, l'exigence de la démarche étant fondée sur la responsabilisation des sujets et non sur l'adéquation à des attentes institutionnelles. »

« Il convient également d'interroger le processus d'industrialisation des interventions en milieu scolaire, organisées et évaluées à l'aune d'une efficacité de court terme (assurer, avec des garanties de qualité, les nombreuses interventions culturelles et éducatives que nécessite cette politique), et destinées à répondre à des besoins de masse. Ce serait alors la "cité industrielle"<sup>9</sup>, avec son cortège de valeurs liées à l'efficacité, la fiabilité, la fonctionnalité, qui s'imposerait dans le sillage de la "cité civique"<sup>10</sup> impliquant une évaluation conçue exclusivement en termes de mesure d'impacts. De surcroît, l'EAC se développe dans un ensemble plus global de préoccupations liées à l'éducation à la citoyenneté, à la laïcité, à la santé, à la morale républicaine, à la sécurité. Ces multiples dimensions de "l'éducation à..." s'inscrivent dans des problématiques transversales, au sein desquelles la singularité de l'EAC, qui n'est pas seulement une "éducation à", mais aussi une "éducation par" l'art et les pratiques artistiques, pourrait être sous-estimée, voire gommée. »

« En conclusion, il nous semble que les enjeux actuels de l'EAC englobent et dépassent les tensions constatées depuis longtemps entre valeurs inspirées et valeurs civiques, modèle esthétique et modèle démocratique, objectifs extrinsèques et objectifs intrinsèques. Le véritable enjeu nous paraît être celui de la construction d'un modèle démocratique (une éducation artistique concrètement accessible à tous), qui ne soit pas conçu selon les règles de la cité industrielle (une éducation artistique de masse). »

---

<sup>7</sup> Marie-Christine BORDEAUX, *L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles*, In *Les artistes à l'école : fin d'une illusion ou utopie en devenir*, QUADERINI, OpenEdition Journal, hiver 2016-2017. <https://doi.org/10.4000/quaderni.1033>

<sup>8</sup> C'est nous qui surlignons.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

## 1.2 Une équation difficile pour les enseignements artistiques mais utile dans l'École

### 1.2.1 Dépasser un antagonisme hérité ?

Les enseignements artistiques ont évolué, progressivement, mais assurément, selon des modalités aboutissant à tenir les deux extrémités d'un arc de l'éducation artistique : enseigner « en même temps » à l'art et par l'art<sup>11</sup>.

Ils continuent de tenter le dépassement des partitions pensées ou tenues longtemps comme irréconciliables entre des conceptions prêtées tantôt à l'éducation formelle et tantôt à celle dite informelle, entre le format de l'enseignement dans des disciplines scolaires et celui transversal de l'éducation artistique et culturelle.

L'éducation formelle s'ancre principalement dans des disciplines et le temps scolaires, mettant en œuvre des programmes de contenus et de savoirs, des objectifs sociaux et des valeurs, et pour cet ensemble une nécessaire normativité<sup>12</sup>. Dans sa dimension scolaire, cette éducation formelle fut longtemps considérée comme étanche, voire rétive, aux dispositifs d'une modalité dite alors « d'action culturelle »<sup>13</sup>. Elle fut également suspecte d'être conservatrice, figée et corsetée (procédant donc d'une « industrie » scolaire [et terne] dans ses manières de faire).

L'éducation informelle, principalement conduite « aux marges » du temps scolaire est, depuis longtemps, perçue par l'institution scolaire comme quasi hypothétique ou possiblement instable, voire réfractaire aux contraintes de l'École (en l'occurrence son incarnation par l'éducation nationale).

Paradoxalement, elle est aussi, par certaines composantes de la même institution scolaire, volontiers considérée comme innovante et positivement singulière (procédant d'un « artisanat » audacieux et vivifiant, dans ses conceptions, susceptible de transformer « l'industrie » scolaire). L'éducation artistique et culturelle est appréhendée et valorisée comme un levier de transformation de l'École, de la forme scolaire, des pratiques pédagogiques et/ou de transmission.

### 1.2.2 À l'art et par l'art à la fois ?

S'adressant (aujourd'hui) à tous les élèves dans la scolarité obligatoire, les enseignements artistiques disposent d'avantages (ceux du statut de discipline) comme d'inconvénients (ceux d'une minoration symbolique [domaine accessoire] et effective [primat d'une conception dominante des fondamentaux]) que lui confère la forme scolaire française.

Ils sont, de fait, inscrits dans une éducation de masse dans laquelle ils tentent (intrinsèquement par la nature des savoirs et des pratiques qu'ils engagent et auxquels ils se réfèrent) de déjouer une excessive normativité scolaire<sup>14</sup>. Celle-ci étant potentiellement vécue comme excessive par les enseignants eux-mêmes ou contradictoire sur le fond avec l'éducation de la sensibilité (singularité sensible de la personne ?).

---

<sup>11</sup> Nous renvoyons ici au rapport n° 2019-076 de l'IGESR, *Les enseignements artistiques au collège : état des lieux et perspectives*, mars 2020. <https://www.education.gouv.fr/media/113763/download>

<sup>12</sup> In Henri Louis Go, *La normativité dans l'éducation. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale*, 2012, 45 (1), pp.77-94. : « La transmission des normes propres à une culture est le but premier de toute éducation. La fonction de cette transmission est de rendre les jeunes socialisés, aptes à agir correctement. Une telle capacité est une réalisation sociale, par un processus qui s'inscrit dans une historicité, celle des applications effectives fournies par l'usage. Viser une organisation de la vie sociale dans laquelle chacun donne des raisons aux autres et leur en demande, offrirait la signification même de la civilisation. »

<sup>13</sup> Nous évoquons ici les tensions entre disciplines scolaires et éducation transversale dans l'École, entre les conceptions disciplinaires dans l'institution scolaire et l'action culturelle dans et hors le temps scolaire.

<sup>14</sup> Voir *supra* citation de M-C Bordeaux.

Toutefois, contribuer à une éducation de masse n'est pas nécessairement synonyme d'éducation artistique industrielle. Ce qui pour autant ne pas de soi.

### 1.3 À l'usine ou dans une fabrique ou dans un atelier ?

#### 1.3.1 Standardisation ou conception industrielle d'un enseignement

##### → Du moulage (fabrique ?) et de la modélisation (usine ?)

La forme/format répandue de la séquence d'arts plastiques au collège – incitation — > effectuation — > verbalisation ↔ évaluation ↔ champ référentiel – est en quelque sorte un « moule<sup>15</sup> » assez opératoire.

Ce « moule » s'est développé et s'inscrit dans un découpage, dans les cycles du second degré, très réglementé et s'exprimant dans un volume horaire annuel disposé hebdomadairement (situation massivement répandue). Ce format horaire détermine ou renforce bien des agencements et des modélisations pédagogiques en fonction de l'ensemble plus large de la forme scolaire<sup>16</sup> « moderne » française<sup>17</sup> et généralisée<sup>18</sup> dans laquelle cette disposition s'enchaîne.

Pour l'enseignement des arts plastiques au collège, la modélisation constatée prégnante dite « linéaire » (traversant l'ensemble du dossier dans lequel s'inscrit ce texte) repose sur une succession largement constatée de séances d'une heure constitutives d'une séquence de trois à quatre heures en général. Tout ceci ferait donc quelque peu « coffrage », aux deux sens possibles du terme<sup>19</sup>, d'une pédagogie et d'un espace où se travaille une didactique (un travail didactique situé).

#### 1.3.2 Du travail (pédagogique et didactique) des professionnels

##### → Moulage<sup>20</sup> (fabrique ?) plus que modelage (atelier ?)

Cette modélisation de la séquence et son format horaire dans le second degré ont peu varié dans l'histoire et, lorsque ce fut le cas, presque toujours au sens d'une standardisation nécessaire (supplémentaire ?) dans le standard général (la forme scolaire).

Au-delà des enseignements artistiques, l'éducation et l'instruction obligatoires de tous les enfants par la voie scolaire sont historiquement conçues de manière « massive » (au sens ambitieux et positif d'un enseignement de masse). Il en a en partie découlé une approche quasi industrielle et ladite standardisation *supra* (pour le système comme pour l'enseignant) de la conduite de l'enseignement : classes d'âges, simultanéité des apprentissages, diffusion et mise en œuvre des instructions officielles, formation des personnels, etc.

---

<sup>15</sup> Moule : un objet (plein) sur lequel on applique une substance (plastique) pour qu'elle en copie la forme.

<sup>16</sup> Sur l'histoire de la forme scolaire voir : VINCENT, Guy ; LAHIRE, Bernard ; et THIN, Daniel. *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire* In : *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* [en ligne]. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1994  
Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/pul/9552>

<sup>17</sup> Au détour des lois Ferry et de la standardisation par la massification induite.

<sup>18</sup> Primat de l'enseignement de savoirs et de modalités socialisantes dispensés simultanément aux élèves au moyen d'une organisation par catégories d'âge, en classe, dans une temporalité prédéfinie, selon des référentiels prescriptifs *a priori*.

<sup>19</sup> **1.** Charpente destinée à maintenir la terre et à prévenir les éboulements dans les tranchées, les puits, les galeries souterraines. **2.** Forme en bois ou en métal destinée au moulage et à la prise du béton.

<sup>20</sup> Former (un objet) en versant une substance dans un moule et en retirant celui-ci après solidification de la substance. Fonte de moulage : fonte relativement facile à usiner, contenant de 3,5 à 6 % de carbone.

On injecterait, en quelque sorte, de la matière scolaire (savoirs) dans un moule (préfabrication) adapté à la production de masse (attendus scolaires). Considéré ainsi, certes un peu excessivement, ce n'est pas vraiment du « modelage » (façonnage à partir d'une matière). Enseigner n'est peut-être pas (plus) un artisanat (l'a-t-il été ?)...

#### → *Re-moulage ?*

En arts plastiques, au fil de l'histoire, le modèle d'enseignement est passé de celui dit « traditionnel » et strictement transmissif vers une modalité de situation d'apprentissage pensée « ouverte » (aujourd'hui répandue), héritée du cours dit « en proposition ». Bien qu'ayant lutté contre l'enfermement d'une discipline artistique dans des normes devenues ou estimées désuètes, il est possible de considérer que c'est tout autant (principalement ?) la structure de la forme scolaire qui a modelé la conduite de l'enseignement que sa « révolution » conceptuelle et épistémologique.

Les objectifs donnés au modèle prégnant dit « linéaire » ou l'évolution de savoirs de référence hors l'École (soient-ils techniques, culturels, comportementaux, etc.) aboutissaient à structurer un nouveau moule :

– incitation — > effectuation — > verbalisation + évaluation + champ référentiel —.

### 1.4 D'une économie scolaire de masse (usinage ?)

#### 1.4.1 *Entre nécessités démocratiques communes de l'École et préoccupations d'un enseignement artistique singulier*

##### → *Tension autour d'une ligne non strictement « normatrice »*

Qui participe à des formations de professeurs d'arts plastiques ou à des jurys de concours de recrutement rencontrera assez rapidement une position assumée par le plus grand nombre des participants : « ne pas **modéliser** » (au sens de conditionner/de formater) par une certaine approche de la culture<sup>21</sup>, de l'expression comme du travail des élèves<sup>22</sup> dans la séquence d'enseignement.

Certes à entendre comme un principe généreux et une reconnaissance de l'élève en tant que « sujet » sensible, dont il faudra cultiver la possibilité d'une singularité, cette position exprime aussi une certaine tension par ailleurs portée par toute l'éducation artistique « moderne » entre :

---

<sup>21</sup> « Ne pas modéliser », en enseignements et éducation artistiques renvoie à deux profonds enracinements. Pour ce qui est de l'histoire disciplinaire des arts plastiques, le premier se situe dans les séquences politiques, institutionnelles et socioculturelles du passage d'un enseignement impositif du dessin à celui des arts plastiques. Au fil de l'histoire, de ses conceptions et de mises en œuvre, l'enseignement du dessin était devenu synonyme de « dressage » des élèves — de leur esprit comme de leurs corps — à des normes culturelles et techniques toujours préalables à toute initiative (référence lointaine à certains aspects des études de dessin académique des écoles de beaux-arts). La seconde « racine » est celle de l'utilitarisme. Sa mémoire dans l'École est en adhérence à de lointaines formations appliquées à des besoins économiques ou de métiers (référence à la reproduction de gabarits géométrisés dans le — très — lointain enseignement du dessin au primaire, mais aussi aux représentations de l'éducation artistique comme une formation seconde au service de disciplines fondamentales, un quasi appel encore aujourd'hui à illustrer les savoirs des autres). Le concept disciplinaire d'arts plastiques dans l'École s'est alors aussi défini — en pratique et en culture — comme une invitation à découvrir des créations synonymes de dépassement des conventions, des modèles, ces dépassements étant eux-mêmes repérables dans le champ artistique et le monde de la culture.

<sup>22</sup> À grands traits, il s'agirait de ne pas conditionner l'expression sensible de l'élève, de ne pas le considérer comme devant seulement reproduire ou décliner des modèles, des formes, des œuvres de référence, etc. Ne pas « modéliser », ce serait donc, notamment : travailler à préserver — dans la forme d'une discipline scolaire — un espace pour la sensibilité personnelle, veiller à se rendre disponible — dans la conduite d'un projet d'enseignement — à la possibilité de la sérendipité, s'attacher à cultiver — dans une temporalité et un rythme l'un et l'autre contraints dans l'École — une approche de la créativité artistique.

Faire apprendre des savoirs (ceux des arts et ceux accessibles par les arts) en contexte scolaire (normatif et normé), pour fabriquer du commun (nécessités institutionnelles, démocratiques)

Et

Faire découvrir des pratiques (rencontrer la création artistique, les formes culturelles), dans un contexte ouvert (potentiellement hétérogène et non normatif), ancré dans un idéal où l'altérité est conçue comme une valeur et une qualité (la création artistique est alors une turbulence potentiellement problématique dans les standards scolaires)

### → *Sur une ligne de crête ?*

Entre une vision et une mission normative « d'instruction scolaire » (des connaissances, des savoir-faire et des compétences communs disposés dans des objectifs réglementés) et une conception émancipatrice « d'éducation d'un citoyen culturel » (par l'engagement de la sensibilité, la découverte de soi et des autres, la place de l'émotion artistique et esthétique), l'éducation artistique et donc les enseignements artistiques tracent leur chemin, un peu sinueux, parfois sur une ligne de crête.

## **2 UNE STANDARDISATION DANS UNE DISCIPLINE OÙ, POURTANT, L'INVENTION PÉDAGOGIQUE ET L'ENCOURAGEMENT D'UNE SINGULARITÉ SONT DES PARADIGMES<sup>23</sup>**

### **2.1 Une « normale » automatiser et standardiser**

#### **2.1.1 De la standardisation des formes dans un enseignement de masse ?**

L'ordre prédéfini – incitation — > effectuation — > verbalisation ↔ évaluation ↔ champ référentiel – peut donc relever d'une forme correspondant à une standardisation (assez récente dans l'histoire de la discipline) de la séquence d'arts plastiques (au collège) ou, selon l'angle adopté, préservant sa cohérence et concourant à l'égalité d'accès à ses contenus en tous lieux du territoire.

Quelles que soient les disciplines scolaires, la normalisation de modalités pédagogiques dans un enseignement obligatoire et massifié comporte d'indéniables avantages pour les savoirs prescrits : notamment, une homogénéité de la conception et des visées de l'enseignement pensé pour tous les élèves, c'est aussi un socle intéressant pour la formation des professeurs.

#### **2.1.2 Des conséquences d'une « automatisation » des modalités pédagogiques sur la pensée des professionnels ?**

Dans une certaine mesure, ce « standard » (*supra*) pourrait aussi s'approcher d'une conception « industrielle » de la pédagogie : l'action des professeurs y est orientée ou autoguidée dans une direction de recherches de conformité et de modalités reproductibles.

Cette conformité et ces modalités sont prescrites de l'intérieur (identifier et se rassurer entre pairs que l'on fait bien le travail attendu) ou de l'extérieur (des représentants de l'institution guident et/ou accompagnent les professeurs dans une direction prise par une discipline elle-même ou décidée politiquement à d'autres niveaux).

La standardisation générale des formes et l'automatisation de certaines modalités ou procédures agiraient alors plutôt comme des « méthodes ». Assurément considérées comme éprouvées, elles ne sont de *facto* plus guère réfléchies : ce qui est à travailler n'est pas à approcher ou à « forger » par soi-même et dans une appropriation entre pairs, en s'appropriant des savoirs et des théories professionnelles, mais à décliner individuellement

---

<sup>23</sup> Être l'inventeur de son cours, ne pas être enfermé dans un « manuel », sont de l'ordre de qualités et de revendications positives, mais aussi identitaires dans les enseignements artistiques.



(situation renforcée par l'isolement des professeurs) selon un modèle devenu canonique (dans une discipline paradoxalement soucieuse de ne pas « modéliser »).

## **2.2 Évidence d'un clivage entre enseignement artistique « nécessairement » industriel ou éducation artistique « naturellement » plus artisanale de la sensibilité ?**

### **2.2.1 Un poids de traditions et un paradoxe d'une économie générale d'un enseignement artistique**

En partie lié au développement – déjà lointain – d'une didactique dans l'enseignement des arts plastiques, le systématisme de la chaîne – incitation — > effectuation — > verbalisation ↔ évaluation ↔ champ référentiel – est aussi liée à l'économie générale des disciplines dans la forme scolaire : horaires, organisation des enseignements, classes d'âges, etc.

C'est, en outre, une forme a priori appropriable et identifiée comme un commun entre le plus grand nombre des professeurs, de parents, de cadres éducatifs.

Pour autant, cette chaîne systématique de la séquence d'arts plastiques dans l'économie générale industrielle de la forme scolaire n'est pas sans soulever des questions, sans figer une « vie didactique » de la discipline, sans relever désormais d'une tradition enfermée dans la forme scolaire, qui en retour mériterait d'être interrogée, sans devoir être appréhendé au regard de sa correspondance aux élèves d'aujourd'hui et de l'opérationnalité des apprentissages.

### **2.2.2 Sortir de ce (ces) dilemme(s) ?**

#### **→ Un subtil travail du presque « sur mesure »**

Dans une discipline d'enseignement artistique, au-delà même des arts plastiques, il s'agit – en même temps – :

- De structurer un enseignement pour le sujet sensible (l'individu) et d'en massifier les modalités (tous les élèves) ;
- De développer une expression personnelle (une singularité) et de construire une culture partagée (le commun) ;
- D'éduquer à certains fondamentaux de la création (des normes et des conventions) et aux évolutions des langages de l'art (des renouvellements et des ruptures) ;
- De stimuler un goût pour la création artistique (démocratisation collective) et la possibilité d'une créativité (individuelle et/ou collective) ;
- Etc.

Tout ce qui se travaille n'est pas à puiser dans un stock de références disponibles (l'art et la création ne sont pas forcément des « conserves »), on y apprend aussi à partir de ce que l'on invente, même modestement (on invente aussi sa « cuisine » artistique et culturelle). Les professeurs d'arts plastiques se disent souvent soucieux de disposer de la possibilité d'inventer leur enseignement.

Il semblerait bien qu'ils tiennent (encore) à leur part de créativité professionnelle.

#### **→ Une autre conception qu'un schéma strictement industriel de l'enseignement ?**

Un enseignement et une éducation artistiques ne paraissent donc pas particulièrement ou strictement inscrits dans une conception absolument « industrielle » : ni dans ses pratiques références hors l'École (les démarches et les pratiques artistiques et culturelles) ni dans ses aspirations éducatives (éducation de la sensibilité) comme dans son idéal démocratique (partager l'art et la culture dans sa diversité).

Dans une certaine mesure, la salle et le cours d'arts plastiques sont des espaces où les élèves devraient disposer de ressources pour – ensemble – développer ensemble des compétences sensibles et construire une culture pratique et théorique dans d'autres approches que la standardisation du modèle prégnant de la séquence dit « linéaire ».

**Les élaborations constatées chez des professeurs et que nous avons synthétisées (et portées dans le dossier dans lequel s'inscrit cet article) sous la modalité dite « hybridée » correspondraient à ce remodelage.**

À l'instar de cette situation, où le partage est essentiel, le format et la conception pédagogiques professionnels ne sont ni l'atelier du couturier ni l'usine de confection.

C'est peut-être davantage du côté du modèle conceptuel, culturel et social des « makerspaces » qu'une analogie (au-delà du numérique) plus en correspondance avec le sens et l'esprit de la discipline pourrait se penser désormais.

**Les expérimentations de transformation de la salle d'arts plastiques et leur articulation à des lieux (annexes ?) complémentaires, du type espace-lieu de rencontre avec l'œuvre, exprimeraient également ce mouvement.**