

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 3 — EXPOSÉ DES MOTIFS, MATÉRIAUX, DÉFINITIONS, RESSOURCES

FICHE 11 :

ÉTAT SOMMAIRE DE CE QU’IL RESSORT D’UN CERTAIN TYPE DE FORMATION DIDACTIQUE EN ARTS PLASTIQUES (ET SANS DOUTE DANS D’AUTRES DISCIPLINES)

PRÉSENTATION	2
RAPPEL.....	2
Fig. 1. Deux « niveaux » communs du travail didactique	3
DE LONGUE DATE, LE PROCESSUS EXTERNE EST (PRINCIPALEMENT) ENSEIGNÉ EN ARTS PLASTIQUES EN FORMATION INITIALE (ET RÉGULIÈREMENT COMMENTÉ EN FORMATION CONTINUÉE)	3
• Une transposition didactique principalement conçue dans l’amont de la conduite de la séquence (ante-apprentissages des élèves dans la classe).....	3
→ Des ancrages de ce travail didactique.....	3
Fig. 2. Une (première) « mise en équation » partagée de la dynamique de l’enseignement dans une séquence d’arts plastiques (C. Vieaux, 2020)	3
Fig. 3. D’après le triangle pédagogique de Jean HOUSSAYE (1988).....	4
Fig. 4. Une dynamique de la transposition externe dans le travail didactique le plus répandu des professeurs d’arts plastiques (C. Vieaux, juin 2022).....	5
→ Une constatation globale	5
→ Quelques conséquences en retour	6
Fig. 5. Une (seconde) équation partagée de la dynamique de l’enseignement dans une séquence d’arts plastiques (C. Vieaux, 2022)	6
UN TRAVAIL ET UNE PRATIQUE DIDACTIQUES EN PARTIE RÉGLÉS SOUS LA PRESSION DE LA FORME SCOLAIRE (ET DONC DU NOMBRE DE CLASSES)	7
• Un contexte général et des constats particuliers.....	7
→ Le contexte.....	7
→ Des constats	7
• Quelques conséquences assez précises.....	8
UN SECOND NIVEAU INTERNE DU TRAVAIL DIDACTIQUE QU’IL CONVIENT D’ÉCLAIRER.....	8
• Une didactique de l’activité d’apprendre	8
• Une transposition didactique pour et dans le déroulé des apprentissages.....	8

PRÉSENTATION

Cette fiche propose – sous la forme d'un « état sommaire » – ce qu'il ressort des raisons et des principaux ancrages de ces conceptions et opérations didactiques dont ont disposé, depuis le milieu des années 90, un très grand nombre des professeurs à l'issue de leur formation initiale professionnelle. Ce n'est donc ni une analyse ni un commentaire a priori sur cette formation elle-même, mais une approche de ce qu'elle induit pour les professeurs ainsi formés dans leur pratique ultérieure.

Nous nous appuyons notamment ici sur les constats réalisés à partir de l'échantillonnage régulier qu'il nous est possible d'opérer à des candidats aux concours – surtout externes – de recrutement¹, issus de toutes les académies et donc de divers centres préparateurs².

Dans le cadre des épreuves pédagogiques et didactiques, écrites et/ou orales selon les concours, nous avons pu observer que les opérations didactiques apparaissaient principalement centrées sur le niveau de la transposition externe. Le second niveau (interne) étant beaucoup plus rarement développé et explicitement travaillé. S'il n'est pas intentionnellement éludé, il semblerait alors « aller de soi » sans attention systématique et outillage dédié.

Nous précisons que cet « état sommaire » n'a pas de visée accusatoire. Il est une invitation à rechercher d'autres équilibres, des enracinements plus complets pour le travail didactique à réaliser et pour les apprentissages induits.

RAPPEL

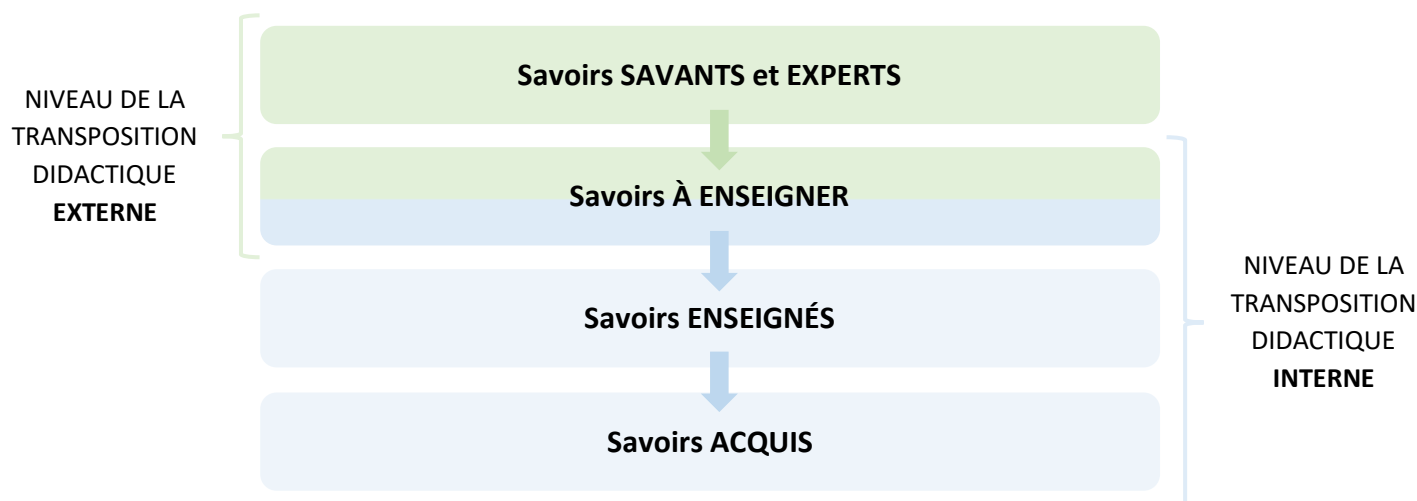
« La notion de transposition didactique est devenue d'usage courant en sciences de l'éducation et notamment dans les diverses didactiques des disciplines. Réduite à sa plus simple expression, elle est expliquée par le sous-titre du livre de Chevillard (1985, 1991) : “Du savoir savant au savoir enseigné”. (...) Pour rendre justice aux disciplines dans lesquelles les savoirs savants ne sont pas aussi centraux, Joshua (1996) a proposé d'étendre la théorie de la transposition aux savoirs experts. Bien avant, dans la même perspective, Martinand (1986) avait introduit la notion complémentaire de pratiques de référence. Il l'avait proposée à propos de la technologie et de l'informatique, mais elle convient aussi aux disciplines linguistiques ou artistiques, aux travaux manuels, à l'éducation physique et aux formations professionnelles.³ »

¹ Ces concours sont ouverts chaque année pour un nombre de postes significatifs (242 tous concours en 2022) et, malgré la baisse des inscriptions, forment des cohortes conséquentes. Pour la session 2022, en outre significative d'une baisse des inscrits, 2368 personnes étaient inscrites sur l'ensemble des concours de la discipline. Les doubles inscriptions étant assez marginales, on peut considérer que cette cohorte correspond à environ 35% du nombre de personnels actuellement enseignants dans la discipline, tous grades et statuts confondus.

² Il s'agit très souvent de groupes de travail situés dans les plans académiques de formation pour les concours internes, massivement des INSPE pour les concours externes du Capes et du Cafep, de formations spécifiques à l'enseignement privé, du CNED.

³ *Ibidem.*

Fig. 1. Deux « niveaux » communs du travail didactique



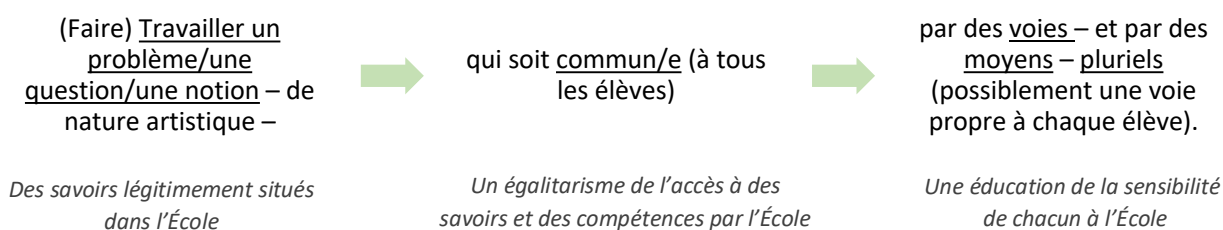
DE LONGUE DATE, LE PROCESSUS EXTERNE EST (PRINCIPALEMENT) ENSEIGNÉ EN ARTS PLASTIQUES EN FORMATION INITIALE (ET RÉGULIÈREMENT COMMENTÉ EN FORMATION CONTINUÉE)

- **Une transposition didactique principalement conçue dans l’amont de la conduite de la séquence** (*ante*-apprentissage des élèves dans la classe)

→ **Des ancrages de ce travail didactique**

Dans les évolutions de leur discipline, les professeurs d’arts plastiques ont épousé une démarche, sous-tendue de *valeurs* que l’on peut en partie résumer par la formulation *infra* (une quasi-équation).

Fig. 2. Une (première) « mise en équation » partagée de la dynamique de l’enseignement dans une séquence d’arts plastiques (C. Vieaux, 2020⁴)

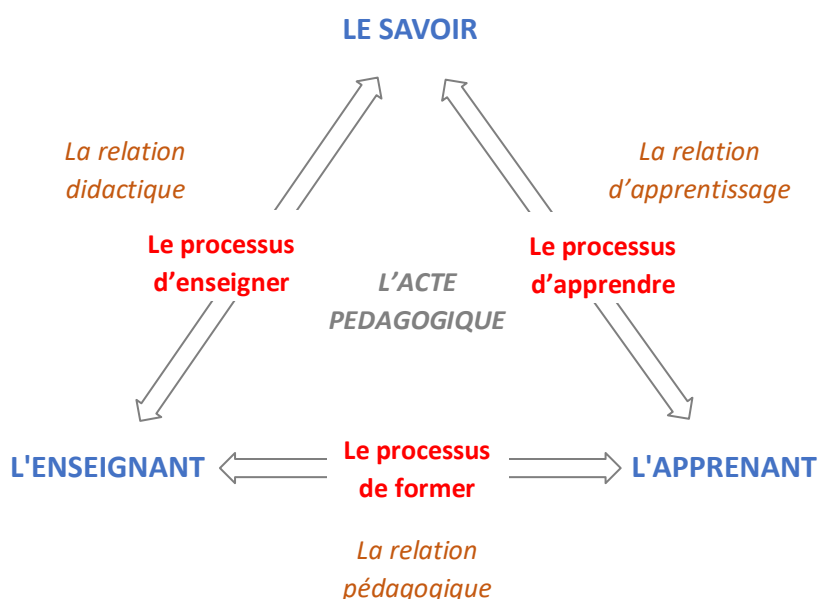


Cette formalisation (*supra*) s’inscrit (vient s’enchâsser ?) dans des conceptions observées du travail didactique le plus répandu en reposant sur un modèle – très proche – de celui formalisé par Yves

⁴ in C. Vieaux, 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 ? Partie 2 – considérations sur la séquence d’arts plastiques (principalement au collège⁴) : retours historiques et critiques sur diverses dimensions didactiques du modèle prégnant. Fiche 7 : dimensions aporétiques du modèle prégnant dit « linéaire » : en résumé, « incitation » vs programmation.*

CHEVALLARD⁵ – savoir savant ↔ Enseignant ↔ Élèves⁶ – et complété par la formalisation du « triangle pédagogique » de Jean HOUSSAYE⁷.

Fig. 3. D'après le triangle pédagogique de Jean HOUSSAYE (1988)



Pour l'enseignant d'arts plastiques, notamment dans le modèle prégnant⁸ dit « linéaire » de la séquence (au collège), il est assez fondamentalement question de maîtriser la dynamique *infra* des opérations didactiques à réaliser.

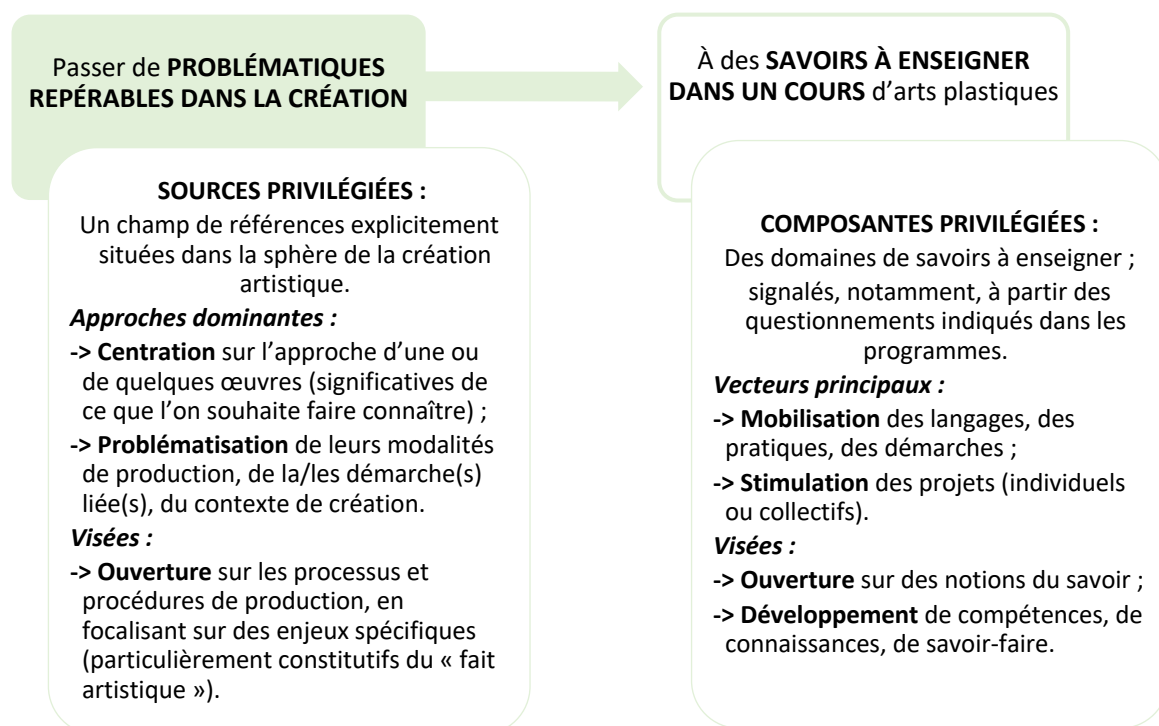
⁵ Modèle opératoire ayant servi, dans le courant de sa publication et diffusion, d'ancrage principal des énoncés de la conception de la didactique dans les disciplines ne disposant pas initialement d'une recherche spécifique en didactique de longue histoire (dont les arts plastiques). Ainsi, au début des années 90, connaissant une accélération à l'orée des années 2000, une fusion entre ce modèle et des prescriptions didacticiennes explicites ou implicites des programmes ou des écrits liés (ressources d'accompagnement) s'est opérée. Les professeurs d'arts plastiques stagiaires (à l'époque en IUFM) ont été massivement didactiquement formés selon cette modélisation. Celle-ci s'est poursuivie ou maintenue, selon le point de vue adopté, pour les composantes professionnelles disciplinaires en ESPE, maintenant en INSPE, notamment en fonction de la culture didactique des intervenants. La recherche en didactique des arts n'étant pas aussi abondante que dans d'autres secteurs, ses travaux plus récents se diffusent assez lentement.

⁶ Il en est probablement ainsi pour les professeurs de nombreuses autres disciplines.

⁷ Voir, Houssaye, J. (1993). « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », in J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

⁸ Pour rappel : — Incitation (1.) —> Effectuation (2.) —> Verbalisation ↔ Évaluation ↔ Champ référentiel (3) —.

Fig. 4. Une dynamique de la transposition externe dans le travail didactique le plus répandu des professeurs d'arts plastiques (C. Vieaux, juin 2022)



Il s'agit de la sorte d'une approche « pleinement » scolaire (rationalisée) négociée dans un enseignement artistique de la scolarité obligatoire (éducation de la sensibilité). En la matière, elle correspond à des normes attendues (par l'institution, dans le corps enseignant, perceptibles des groupes sociaux dans et autour de la sphère éducative, etc.) d'une discipline d'enseignement général. Ces « correspondances » tendent et/ou contribuent à ancrer l'enseignement des arts plastiques dans une normativité de la formation des élèves dans l'École. C'est ainsi un levier de légitimation autant qu'une « méthodologie » didactique.

Sur ce plan de la méthode, il serait principalement question d'un processus **de transposition didactique externe.**

Dans ce schéma, les professeurs sont conduits à problématiser principalement sur l'œuvre (comme un espace « des humanités » conçu comme une concentration des savoirs savants dans la discipline), mais beaucoup moins sur les apprentissages des élèves (qui sont pourtant un des espaces d'expression et d'expansion des savoirs experts dans la discipline).

Dans cette représentation du travail didactique, **les savoirs dits experts ne sont pas (ou peu) envisagés explicitement** comme un des objets pleinement utiles ou nécessaires ou explicites de la transposition didactique.

→ **Une constatation globale**

Dans la pratique, cette transposition didactique externe viserait – ordinairement – la déclinaison d'une problématique (artistique) enseignable dans une chaîne d'activités (intrinsèquement scolaires) mobilisées pour la séquence de cours. Cependant, elle s'opèrerait essentiellement sur des objets artistiques et/ou culturels – extrinsèques (exclusivement ?) au monde propre de la classe (y compris la sensibilité des élèves ?).

Ce travail didactique est sérieux et légitime. Il porte principalement sur des modalités d'accès pour tous les élèves aux enjeux de l'art ou sur une réplique inventive de leurs processus dans la classe. Ce qui est assurément « normal » du point de vue d'un enracinement dans une certaine catégorisation de savoirs savants :

- **Références matérielles et culturelles** que constituent les œuvres d'art ;
- **Démarches et contextes** qui les sous-tendent ;
- **Dimensions procédurales** qui les soutiennent.

→ **Quelques conséquences en retour**

Les savoirs didactiquement traités de la sorte (*supra*) auraient pour principale destination le modelage de la modalité de leur installation dans une séquence d'enseignement comme donnée de départ, beaucoup moins comme scansion menant à un cœur de cible des apprentissages⁹.

En l'occurrence, ils font irruption dans la situation d'enseignement (devant les élèves) dans le **segment inaugural de la séquence**, de manière plus ou moins scénarisée, et sont fréquemment condensés dans une formule verbale plus ou moins accrocheuse, évocatrice, incitatrice, etc.

De la sorte, ils sont étroitement associés à la modalité de « **l'Incitation** », pensée comme une proposition/situation « ouvrante »¹⁰, principalement vers une pratique souhaitée et attendue comme inventive.

Sur le plan de cette « chaîne » ainsi constituée (Incitation 1. → Effectuation 2. → Verbalisation ↔ Évaluation ↔ Champ référentiel 3.), il serait possible de considérer que, de bonne foi, cherchant à bien faire, à être en correspondance avec l'idée d'un attendu institutionnel, une majorité de professeurs cherche à assurer l'identité et la légitimité artistique de leur discipline. Ce qui situerait (confinerait ?) leur travail didactique dans une autre forme d'équation. Il s'agirait également de garantir la qualité et l'opérationnalité du segment inaugural « artistique » dont tout découle : « **l'Incitation** ».

Fig. 5. Une (seconde) équation partagée de la dynamique de l'enseignement dans une séquence d'arts plastiques (C. Vieaux, 2022)

$$\text{DIDACTIQUE} = \frac{\text{Champ référentiel (disciplinaire)}}{\text{Prescriptions (programmes)}} = \frac{\text{Idée d'art + œuvres + processus de création}}{\text{Stimulation de l'invention (phase inaugurale)}} = \text{"INCITATION"}$$

La « conscience » du travail didactique la plus généralement partagée se focaliserait plutôt sur des **élaborations/créations de situations « ouvrantes »**. Elles sont dégagées d'une/de référence(s) artistique(s), pour permettre l'entrée rapide et si possible active dans des pratiques (afin d'élaborer un projet personnel et singulier, embarqué [conditionné ?] par le potentiel de la référence initiale [transposée en « Incitation » ?]).

Nous rappelons ici que cette « chaîne », y compris dans sa diffusion massive, a constitué un saut qualitatif repéré dans l'histoire de l'enseignement de la discipline.

⁹ Ce point est développé dans une autre fiche : *Fiche 6 : contraintes et paradigmes aux sources du modèle prégnant dit « linéaire »*.

¹⁰ Nous abordons ce point également dans une autre fiche : *Fiche 7 : dimensions aporétiques du modèle prégnant dit « linéaire » : en résumé, « incitation » VS programmation*.

Elle comprend cependant en elle-même ses limites et ses contradictions (abordées globalement par le dossier dans lequel s'inscrit cet article). Insuffisamment interrogée, remodelée, transformée, elle conduit progressivement à figer des conceptions cardinales sur la discipline.

UN TRAVAIL ET UNE PRATIQUE DIDACTIQUES EN PARTIE RÉGLÉS SOUS LA PRESSION DE LA FORME SCOLAIRE (ET DONC DU NOMBRE DE CLASSES)

- **Un contexte général et des constats particuliers**

→ **Le contexte**

Dans le cadre d'une séquence d'arts plastiques (au collège), il s'agit de faire **rapidement** pratiquer plastiquement les élèves (très nombreux, souvent 18 classes, et en exerçant parfois (de plus en plus souvent) sur plusieurs établissements. Dans cette pratique (à visée artistique) doivent se constituer (activement) des rencontres (et, partant de là, des connaissances) avec la création (processus) et l'art (champ).

Cette dynamique s'inscrit, dès les origines – avant même l'émergence d'une EAC structurée en politique éducative –, dans une éducation de la sensibilité et un accès à la culture par l'engagement du sensible pour l'un et l'autre de ces segments. Il s'agirait de la sorte de les tenir simultanément et de les travailler en les reliant.

En 2013, l'EAC française devait disposer réglementairement pour cela trois « piliers¹¹ » : les rencontres, les pratiques, les connaissances.

→ **Des constats**

Le « **rapidement** » est essentiel. Il exprime la pression des horaires alloués (une heure hebdomadaire¹²) et le volume constitué par les effectifs encadrés, constitués en classes d'âge (caractérisant une forme scolaire française).

Au regard de ces contraintes, nous considérerons qu'un certain régime de convictions se serait progressivement installé en trois phases :

1. Celle de l'**intérêt « tactique »** des professeurs pour un moment inaugural bref et incitateur, étape qui entraînerait – de fait (par principe ?) – l'activité des élèves, celle-ci comprenant dans cette logique la nécessaire invention d'un projet (dans le temps du segment inaugural de « l'**Incitation** ») ;
2. Puis, celle de la **réalisation du projet** (dans le temps des segments centraux de « l'**Effectuation** ») dans une temporalité scolaire de fait courte et discontinue ;
3. Puis, celle d'un **débouché sur les savoirs visés** que l'on identifie à *posteriori* d'une pratique sensible (dans le segment conclusif de « la **Verbalisation** <-> **Évaluation** <-> **Champ référentiel** »).

¹¹ Nous dirions plus volontiers des « principes ».

¹² Cette « allocation » n'a jamais évolué à la hausse depuis les créations institutionnelles des enseignements d'arts plastiques et d'éducation musicale au début des années 70. Ce volume horaire était par ailleurs déjà celui des enseignements antérieurement institués du dessin et de la musique, eux-mêmes enracinés dans des horaires définis dès la création de ces deux matières comme enseignement obligatoire au primaire dans le cadre des lois Ferry. On peut donc considérer que si l'École s'est transformée et les enseignements artistiques régulièrement actualisés, leurs conditions horaires sont globalement celles du dernier quart du XIX^e siècle.

- **Quelques conséquences assez précises**

Tout ceci n'est ni simple pour l'enseignant ni ne va de soi pour les élèves. D'abord, il faut en effet considérer la performance professionnelle que réitèrent chaque semaine les professeurs d'arts plastiques :

Embarquer, rapidement, 18 classes dans des projets à visées artistiques, individuels et/ou collectifs. Cette densité et cette intensité ont un réel coût professionnel.

Ensuite, précisément au regard de ce coût professionnel pour l'enseignant, même s'il faut envisager le « rendement » des modalités principales de cet investissement, il est pédagogiquement fondé¹³ de considérer qu'une activité (concrète) ne fait pas un apprentissage (et des acquis explicites).

Il conviendrait alors d'accepter que la centration de la pratique didactique sur ses dimensions externes (de la séquence) ne garantisse pas qu'un savoir opérant, sensible et motivant soit efficacement enseigné aux élèves, acquis pour chaque élève dans la classe, disponible pour le futur hors la classe.

Toutefois, si l'activité plasticienne et créative de l'élève, la plus inventive soit-elle, ne fait pas systématiquement un apprentissage opérant (notamment cognitivement), **pour autant, un enseignement non stimulé par un « inattendu » des arts, serait bien dépourvu de chair et d'intérêt.**

Sans *a priori* de principe, il est possible et nécessaire de s'interroger sur ce modèle prégnant dit « linéaire » de la séquence sous l'angle des équilibres entre dépenses en engagement professionnel (énergie) et bénéfiques pour les apprentissages (efficacité). Ce qui ne réduit pas pour autant l'enseignement à la recherche d'une stricte performance dans son économie scolaire générale.

Une autre modélisation de la séquence est à rechercher pour fluidifier, relier et rendre soutenables toutes les opérations didactiques utiles et efficaces.

UN SECOND NIVEAU INTERNE DU TRAVAIL DIDACTIQUE QU'IL CONVIENT D'ÉCLAIRER DANS UNE AUTRE MODÉLISATION DE LA SÉQUENCE (CELLE DITE « HYBRIDÉE »)

- **Une didactique de l'activité d'apprendre**

La question se poserait d'autres moments et d'autres espaces du « métier » et de la pratique professionnelle de la didactique. Ceux de l'opérationnalisation des apprentissages au cœur de la séquence, dans le déroulé de la stratégie pédagogique, à partir de la relation directe aux activités des élèves. En quelque sorte, un autre versant de la didactique, complémentaire du niveau externe, au service explicite des apprentissages.

- **Une transposition didactique pour et dans le déroulé des apprentissages**

Il est alors question d'objectiver une transformation pour la classe et l'activité des apprentissages des élèves des savoirs à enseigner. Elle relève d'un second niveau du travail didactique par l'enseignant et s'opère pour et dans la classe. À la fois en tant qu'une programmation des opérations à conduire et comme capacité à la construire au fil de l'eau en fonction de ce qui est repérable de la réalité des activités des élèves.

Il s'agit **d'une transposition didactique interne**¹⁴.

¹³ Sans pour autant basculer dans une unique validation pédagogique et didactique fondée sur des modèles uniformisés d'enseignement basé sur des preuves.

¹⁴ Cette conception s'observe dans la modalité dite « hybridée » de la séquence d'arts plastiques, présentée et analysée dans le dossier (partie 1) dans lequel s'inscrit cet article.