

DIDACTIQUES DES DISCIPLINES

**Situations d'enseignement  
en arts plastiques  
en classe de 3<sup>e</sup>  
Pratiques et effets**

---

Équipe de recherche "Arts plastiques"



**Institut National de Recherche Pédagogique**



# **Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3<sup>e</sup> Pratiques et effets**

---

Équipe de recherche "Arts plastiques"

**Institut National de Recherche Pédagogique  
Département " Didactiques des disciplines "**

© INRP 1990  
ISBN : 2-7342-0271-2

## EQUIPE DE RECHERCHE

### DIRECTION DE LA RECHERCHE

Jacques COLOMB

### COORDINATION INRP

Magali CHANTEUX, 1986-87

Martine TERVILLE, 1987-89

### EQUIPE DISCIPLINAIRE

Agnès BOUTET, professeur d'arts plastiques

Béatrice DARMON, professeur d'arts plastiques

Marie-Jeanne FOUR, professeur d'arts plastiques

Sylvie HUARD, professeur de philosophie

Martine TERVILLE, professeur d'arts plastiques

Nous remercions, pour leur disponibilité et leur collaboration, les chefs d'établissement, les élèves et les onze enseignants d'arts plastiques qui ont été associés à cette recherche.



## SOMMAIRE

|  |        |
|--|--------|
| INTRODUCTION.....  | p. 7   |
| Chapitre 1 PRESENTATION DES TROIS SITUATIONS<br>D'ENSEIGNEMENT EN ARTS PLASTIQUES..... | p. 11  |
| Chapitre 2 CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE.....  | p. 63  |
| Chapitre 3 METHODOLOGIE.....   | p. 77  |
| Chapitre 4 CARACTERISTIQUES DES TERRAINS OBSERVES.....                                 | p. 85  |
| Chapitre 5 OBSERVATIONS.....   | p. 95  |
| Chapitre 6 QUESTIONNAIRE ELEVES.....   | p. 131 |
| CONCLUSION.....  | p. 169 |
| ANNEXES .....  | p. 177 |





## Introduction

Au collège, une heure par semaine, la discipline Arts plastiques est enseignée et obligatoire pour tous. A côté de cette formation générale, des ateliers d'Arts plastiques en 1983 sont mis en place. Dotés de trois heures hebdomadaires supplémentaires, ils sont ouverts aux élèves volontaires de 4ème et 3ème.

Institutionnellement alors, la découpe est la suivante : cours pour tous, atelier en option. On pourrait donc penser que les Arts plastiques se distribuent dans deux situations d'enseignement dont horaires, programmes et objectifs sont indiqués par les textes institutionnels.

En fait, dans cette distinction que fait l'institution entre cours obligatoire et atelier optionnel, on croise un autre partage : celui des constructions didactiques. Le cours obligatoire est conçu selon des modes différents : par exemple, il peut être donné sous une forme qualifiée "usuelle" ou sous la forme d'un enseignement "propositionnel" ou encore "en situation d'autonomie". De même l'option atelier peut être diversement présentée : une production artistique peut y être élaborée mais on peut y rencontrer aussi un travail de prolongement du cours.

La recherche actuelle a pour objet l'examen des types d'enseignement qui se jouent dans ces unités instituées que sont le cours et l'atelier. Le rapport qui suit présente d'abord trois situations d'enseignement. Situation de cours usuel, puis situation d'autonomie, enfin situation d'atelier. Aux yeux de l'institution cette classification est bâtarde : pour elle, un cours en autonomie, par exemple, reste toujours un cours. Néanmoins la distinction entre ces situations d'enseignement fait partie des représentations nouvelles qui circulent en marge du cadre institutionnel.

La mise en place officielle en 1980 d'une expérimentation d'enseignement en situation d'autonomie amène à spécifier la notion de cours et à différencier ce que l'on appellera alors "cours usuel" du "cours en situation d'autonomie". Dans la représentation de ce qui demeure institutionnellement le cours, on particularise au moins deux situations d'enseignement : le "cours usuel" qui reprendrait les postulats et objectifs institutionnels du cours ; le "cours en situation d'autonomie" qui se réglerait sur les principes et objectifs officiellement déclarés en 1980.

Par ailleurs, la représentation "situation d'atelier" existe, même si de fait, l'option atelier peut être menée de façon diverse.

Cette recherche d'une part veut préciser ce qu'il en est de l'écart entre découpe institutionnelle et mise en oeuvre officielle de la discipline. Quel contenu donner à ce partage officiel, s'il n'est institutionnel, entre "cours usuel", "cours en situation d'autonomie" et atelier ? Quels discours, quels repères, quelles pratiques habitent ces trois genres ?

D'autre part, cette distinction didactique une fois cernée, le deuxième objectif est d'en repérer les effets. Peut-on établir des liens et lesquels entre situation d'enseignement, pratiques d'enseignement et représentations des élèves (1) ? L'hétérogénéité annoncée des situations d'enseignement recouvre-t-elle vraiment des pratiques différentes ? Cette diversité didactique à son tour, engendre-t-elle chez les élèves des pratiques et des représentations hétérogènes sur les Arts plastiques ? Sur l'art ? Sur les pratiques artistiques ?

(1) - le premier intitulé de cette recherche fut ainsi formulé en 1986 par Magali Chanteux : "Situations d'enseignement des Arts plastiques et variabilité des pratiques d'enseignement : leurs effets sur les représentations des élèves..."

"La problématique de cette recherche consiste à mettre à jour les liens qui peuvent exister entre situations d'enseignement, pratiques d'enseignement et représentations des élèves."

Pour mettre en évidence ces points constitutifs de la didactique des Arts plastiques, l'itinéraire de recherche fut le suivant :

Des écrits (textes institutionnels, rapports de concours, articles théoriques, rapports de recherche) ont permis d'établir une présentation de ces trois situations d'enseignement et du cadre théorique dans lequel elles s'instaurent.

Puis l'observation analysée des pratiques d'enseignement et des terrains dans lesquels elles se jouent était la condition de mise à jour de leurs caractéristiques actuelles.

Parallèlement, il y eut des questionnaires sur les représentations des élèves.

Enfin, le but de la recherche, à propos de ces trois situations fut d'énoncer des relations entre la description première de leurs postulats, méthodes et finalités, l'objectivité de leurs pratiques et l'effet de retour sur les représentations des élèves.



## **CHAPITRE 1 :**

### **Présentation de trois situations d'enseignement en Arts plastiques**

#### **Introduction**

#### **Chapitre 1 : Présentation de trois situations d'enseignement en Arts plastiques.**

##### **1. Enseignement en situation de cours usuel**

###### **1.1. Historique**

###### **1.2. Postulats et objectifs d'un contrat didactique en situation de cours usuel**

###### **1.3. Situation d'enseignement en cours usuel**

###### **1.4. Apprentissage en situation de cours usuel**

###### **1.5. Questions**

##### **2. Enseignement en situation d'autonomie**

###### **2.1. Historique**

###### **2.2. Postulats et objectifs d'un contrat didactique en situation d'autonomie**

###### **2.3. Mise en place d'un enseignement en situation d'autonomie**

###### **2.4. Apprentissage en situation d'autonomie**

###### **2.5. Questions**

##### **3. Enseignement en situation d'atelier**

###### **3.1. Historique**

###### **3.2. Postulats et objectifs d'un contrat didactique en situation d'atelier**

###### **3.3. Enseignement en situation d'atelier**

###### **3.4. Situation d'apprentissage en atelier**

###### **3.5. Questions**

##### **4. Conclusion**

# ENSEIGNEMENT EN SITUATION DE COURS USUEL

## Historique

"Jusqu'à la réforme du 11 juillet 1975, contenus et méthodes de la discipline qu'on nomme aujourd'hui "Arts plastiques", étaient définis à partir de la réforme de l'enseignement du Dessin de 1909". (1)

Les changements concernent d'abord le nom et le statut de la discipline. Par exemple, on peut lire dans le recueil des Programmes/Instructions de Leterrier (2), que, par l'arrêté du 22 juin 1971, les élèves de 3ème apprennent des disciplines fondamentales et des disciplines d'éveil, parmi celles-ci le Dessin, à raison d'une heure par semaine. Dans les Programmes et Instructions de 1985, les disciplines ont toutes le même statut. Deux heures sont consacrées à l'éducation artistique, une aux Arts plastiques, une à l'Education musicale.

Le champ d'exercice de la discipline s'est largement ouvert. L'acquisition des connaissances et des pratiques concerne maintenant l'ensemble des phénomènes du visible. L'apprentissage peut se référer aussi bien aux productions artistiques contemporaines et passées qu'aux images fournies par les médias, à l'architecture, à l'urbanisme, aux produits de la création industrielle.

(1) Y. Becmeur "De la leçon de Dessin aux Arts plastiques", les Amis de Sèvres n° 120 (1985) p. 19.

(2) L. Leterrier Programmes et Instructions. Paris : Hachette, 1971 p. 523.

Dire, comme M. l'Inspecteur Général Becmeur dans son article "De la leçon de Dessin aux Arts plastiques (1)", "qu'une place privilégiée est réservée à tout ce qui concerne l'image", peut fédérer des unités différentes, telle que la photographie, le cinéma, l'artisanat, etc. autour des Arts plastiques.

Mais la multiplicité des domaines artistiques abordés entraîne aussi des propos différents. Pierre Baqué, dans l'article suivant de la même revue, au sujet de la diversité possible des enseignements artistiques, conclut "... Ce n'est pas deux disciplines artistiques (Arts plastiques et Education musicale) qu'il y a lieu de prendre en considération, mais bien une dizaine..."(2).

L'enseignant actuel voit donc le remplacement du Dessin par les Arts plastiques et un élargissement considérable du champ disciplinaire. Il a pour mission, quel que soit le domaine artistique retenu - architecture, photographie, etc. - de poursuivre les trois objectifs de l'éducation plastique : appréhension du monde sensible, expression plastique, culture artistique.

L'observation de la pratique enseignante montre que les professeurs font des choix quant aux savoirs mis en oeuvre et que, ce faisant, "la discipline est souvent tirée d'un côté ou de l'autre : démarches artistiques, artisanat, art appliqué, plasticité, dessin industriel (3)...".

(1) Y. Becmeur, "De la leçon de Dessin aux Arts plastiques", Les Amis de Sèvres n° 120 (1985) pp. 20.

(2) Pierre Baqué, "Arts plastiques et formation de la personne. Ouverture et diversification", Les Amis de Sèvres n° 120 (1985) pp. 24.

(3) Enseignements en CM<sup>1</sup> et en 6ème. Ruptures et continuités. Paris : INRP, 1987. Chapitre 6 : Arts plastiques.

Conduire une réflexion quantitative et qualitative pour maîtriser le champ disciplinaire dans son extension : c'est le travail que l'on attend de l'enseignant de 1990.

Une autre transformation est à noter : "Certaines personnes peuvent apporter leurs concours aux enseignements artistiques du second degré" dit l'article 7 de la loi de 1988 relative aux enseignements artistiques. Les méthodes d'enseignement et l'appréciation des travaux auxquels elles peuvent donner lieu restent sous la responsabilité pédagogique du personnel enseignant. Mais le concours d'intervenants extérieurs est possible, sur proposition de l'enseignant responsable et sur décision du chef d'établissement.

Que le professeur ne soit plus de fait et par principe "seul maître à bord", que dans son horizon le projet d'école se profile aussi bien que les exigences disciplinaires, constituent des points qui intéresseront l'histoire des mentalités. En terme d' "ouverture d'école", l'enseignant d'arts plastiques est invité à s'adapter à des signes nouveaux concernant son rôle. Le passage à la modernité implique une évolution des attitudes mentales comme une mise au point des connaissances.

Par ailleurs, des dispositions nouvelles concernant la formation des maîtres aident à cette remise en question des modes de pensée. Dans les cinquante dernières années, les professeurs ayant le grade de certifié exerçaient leur profession avec des titres et des formations différentes.

En 1950, le professeur de dessin de degré supérieur a compétence en histoire de l'art, perspective, anatomie, dessin.

En 1952, diplômé de Dessin et d'Arts plastiques, il a quatre certificats : de dessin, de décoration, d'histoire de l'art et de sciences annexes au dessin. Il est formé au lycée Claude Bernard à Paris, ou par correspondance avec le C.N.T.E. (1) de Vanves, ou en fréquentant des ateliers privés ou des écoles des Beaux-Arts.

(1) C.N.T.E. en 1952 : Centre National de Télé-enseignement.



En 1972, le C.A.P.E.S., en 1976, l'agrégation sont créés. La formation des maîtres des disciplines artistiques est calquée sur celle des autres disciplines et est le fait de l'Université.

Dans ces concours, la connaissance des oeuvres d'art du passé est toujours attendue, mais dans leurs relations avec les problèmes de l'art contemporain. Certaines épreuves instituent cette ouverture de la discipline décrite plus haut. Par exemple, on passe au C.A.P.E.S. oral un entretien, à partir d'une proposition faite par le jury, portant sur un des domaines suivants : architecture, littérature, musique, photographie, cinéma, vidéo, théâtre et autres arts du spectacle.

En 1986, dans la recherche sur l'articulation école/collège (1), est noté que ces formations diverses sont source de représentations et pratiques différentes de la discipline.

Cependant, le changement des études conduisant aux concours de recrutement, induit peu à peu une transformation générale des pratiques didactiques et pédagogiques des établissements du second degré. Une construction de la notion d'Arts plastiques en milieu scolaire se fait, dans laquelle ..."l'ancien professeur de Dessin, devenu professeur de Dessin et d'Arts plastiques et enfin professeur d'Arts plastiques, ne déborde pas les limites de sa discipline lorsqu'il utilise dans ses classes, la photographie, la vidéo, le cinéma ou l'infographie, lorsqu'il fait travailler ses élèves sur les notions d'espace vécu, d'architecture et d'environnement, car il se sent légitimé par toute la production artistique de ces vingt dernières années" (2).

(1) Enseignants de CM2 et de 6ème face aux disciplines. Paris : I.N.R.P., 1986.

(2) Pierre Baqué : Les Arts plastiques à l'Université : la formation des futurs enseignants, Les Amis de Sèvres n° 120, décembre 1985.

## Postulats et objectifs d'un contrat didactique en situation de cours usuel

Les deux missions de l'Ecole, instruire et éduquer, sont reprises dans la loi du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques. Programmes et Instructions des collèges de 1985 présentent ces deux missions dans une relation ni de juxtaposition ni de hiérarchie mais de dépendance réciproque et constante. "L'école doit faire acquérir des connaissances et des méthodes, elle forme des gens instruits, c'est-à-dire capables d'exercer leur jugement pour comprendre les mots, les choses et les gens..." (1). "Il ne s'agit pas tant d'augmenter le volume des connaissances à transmettre que de mieux identifier l'essentiel, c'est-à-dire ce qu'il est indispensable d'acquérir dans chaque discipline.." pour que les collégiens aient une meilleure maîtrise du monde. Cette relation au savoir "doit conduire les élèves à la rigueur intellectuelle, à la responsabilité, à la solidarité"; elle est partie intégrée et active du projet éducatif.

D'où l'ambiguïté des propos qui circulent à propos de l'éducation artistique - seraient-ils possibles s'il s'agissait des mathématiques ? -.

Dans son article (2), Pierre Baqué, à propos des Arts plastiques reprend cette formulation : "...Il ne s'agit pas d'un enseignement spécialisé optionnel, mais d'une éducation artistique obligatoire, prévue pour tous, visant la formation de l'individu et privilégiant l'éducation par l'art plutôt que l'enseignement de l'art".

(1) Collèges : Programmes et Instructions. Paris : Hachette, C.N.D.P., 1985.

(2) Les Arts plastiques à l'Université : la formation des futurs enseignants. art. cit.

Au regard des Instructions officielles cette distinction, voire cette opposition latente entre enseignement de l'art et éducation par l'art ne tient pas. A l'école, apprendre c'est éduquer. Percevoir plus clairement le fonctionnement des signes du monde met en place chez les élèves, dans le même temps, le pouvoir de juger. Et il est dit tout à la fois d'une part que l'éducation plastique, si elle prend en compte l'évolution des besoins et intérêts propres à l'élève, accroît sa capacité d'abstraction et que l'enseignement artistique, d'autre part, s'il développe l'intelligence chez les élèves, fait également appel à la sensibilité.

L'interdépendance entre éducation par l'art et enseignement de l'art est partout affirmée. Les Programmes et Instructions de 1985 définissent les éléments d'une formation commune à tous ; il ne s'agit donc pas de produire des spécialistes, des artistes. Mais il y aurait également dérive si, dans la formation, cette articulation des fins éducatives et des moyens disciplinaires, entraînait une substitution de la didactique au profit de la pédagogie.

Dans l'énoncé "éducation par l'art plutôt qu'enseignement de l'art", on peut lire cette volonté de liaison du savoir disciplinaire et du projet éducatif. Tout comme on peut tirer cette idée autre, que l'art n'est que médiation prétexte et en tous cas hiérarchisée au souci éducatif.

L'étude diagnostique publiée par l'INRP (1) en 1986 qui étudiait les représentations des enseignants de CM2/6ème face aux disciplines montre à ce propos une spécificité du groupe des professeurs d'Arts plastiques parmi les enseignants. Comme l'ensemble de ceux-ci, les professeurs d'Arts plastiques pensent "qu'enseigner c'est apprendre à penser et à agir" ; mais ils se distinguent en ce sens que leurs représentations sont fortement marquées par l'ouverture de l'école à l'extérieur, par les préoccupations socio-culturelles et par le caractère relationnel de l'enseignement.

(1) Enseignants de CM2 et de 6ème face aux disciplines. Paris, INRP, 1986. Dans cette recherche, cinq disciplines sont impliquées : Arts plastiques, Français, Histoire et géographie, Langues vivantes, Mathématiques.

La nécessité d'une didactique des Arts plastiques, présentée dans les programmes, devait être rappelée à propos d'une discipline souvent présente dans les représentations comme activité à la limite de l'acte d'enseignement.

Contribuer à la formation de l'individu en posant les Arts plastiques comme discipline d'enseignement est par principe le postulat de toute didactique des Arts plastiques. En quoi la situation de cours usuel particularise-t-elle ce cadre de travail ?

Des formes de situations nouvelles comme l'atelier ou le travail en autonomie, de par la spécificité de leur abord, occultent l'hétérogénéité des réponses quant aux trois objectifs présentés dans les Programmes et Instructions de 1985.

La situation de cours usuel met nettement en scène les choix de l'enseignant quant aux contenus disciplinaires. Ainsi, affiner la relation de l'élève au monde visible, agencer les éléments plastiques (formes, valeurs, couleurs, matières) en fonction de leur signification, travailler en référence à la culture artistique ; ces trois objectifs peuvent être repris de manière différente. Pensent y répondre des enseignants qui, dans une compréhension traditionnelle de la discipline, "font faire du dessin" ou "de la peinture", autant que ceux qui pensent la discipline comme travail sur les démarches et les notions, et comme acquisition de procédures.

En 1989, dans un article sur les pratiques des enseignants en Arts plastiques (1), Magali Chanteux montre que dans tous les cours, l'enseignant d'une part "fait faire" quelque chose aux élèves et d'autre part, fait référence à l'art dans ses dimensions technique, historique et culturelle. Pour l'enseignant d'arts plastiques, l'élève toujours, doit agir, se confronter à la matière, agencer des éléments plastiques.

(1) Revue Française de Pédagogie n° 87 avril-mai-juin 1989, pp. 10.

Il y a donc, en apparence, une réponse unie aux objectifs institutionnels autour de la pratique et de l'art. Pourtant, ce même article propose une typologie des représentations et une typologie des pratiques des enseignants. Ces deux typologies mettent en évidence de fortes différences quant à la compréhension de la discipline.

Ce que la recherche actuelle doit examiner, c'est moins la présence dans un cours de la pratique et de la référence à l'art, que la forme de cette présence.

En effet, l'enseignant peut se reporter sur des activités très marquées par les contenus de l'enseignement du dessin, et faire produire concrètement quelque chose d'esthétique, sans pour autant appréhender le champ disciplinaire actuel et ses objectifs. Former le regard, le conscientiser exige un abord des Arts plastiques comme discipline d'enseignement et non comme activités de loisirs.

On attend d'une situation de cours les effets d'une double prise de conscience. Celle d'une évolution de la discipline depuis 1975 dans ses contenus et ses méthodes ; celle d'un approfondissement de sa spécificité : qu'est-ce que mettre en oeuvre une pratique plastique où se joue la dimension de l'artistique ? Quelle transposition didactique trouver de cette actualisation de la discipline ?

## Situation d'enseignement en cours usuel

On peut se demander ce qu'est construire une situation d'enseignement dans cette didactique nouvelle des Arts plastiques. La multiplicité des paramètres - explicités déjà par les exposés de recherche précédents, par les rapports des concours CAPES et agrégation, par les stages nationaux ou académiques organisés par l'Inspection Générale - fait que les réponses à cette question sont diverses.

On a déjà vu que les formations dissemblables des professeurs entraînent des représentations et des pratiques différentes. Par rapport aux objectifs communs à toutes les disciplines (instruire et éduquer), comme aux objectifs particuliers des Arts plastiques énoncés en 1985, on a vu l'hétérogénéité des réponses ; mais ce qui accroît les écarts est l'avancée institutionnelle continue depuis 1975 pour construire et spécifier la discipline.

La discipline est passée par beaucoup d'étapes. On a demandé aux professeurs de comprendre le passage de l'enseignement du dessin à une discipline Arts plastiques puis d'affirmer avec l'institution depuis 1985 la place fondamentale des Arts plastiques dans la formation et par là de les concevoir avec toutes les exigences d'une discipline d'enseignement. Enfin, la dernière étape serait de saisir ce qui spécifie, dans un cours, cette discipline. Ce n'est pas le plus simple. Il y a là demande d'une compréhension novatrice de la notion de cours elle-même. Il s'agit de concevoir en quoi un cours d'Arts plastiques, tout en ayant le même statut et la même fonction de formation que les cours des autres disciplines ne peut être construit comme eux, voire comme tous les cours que le professeur avait eu l'habitude de faire !

Le fait que la discipline soit en évolution donne à observer aujourd'hui dans la pratique de cours, une tension entre des attitudes qui se croyaient spécifiques et une exigence institutionnelle qui les interpelle comme non porteuses d'une formation artistique.

Le passage au "faire", la place de la pratique sont souvent compris comme garantie de ce que l'on est dans une compréhension plastique du travail. Lorsque le professeur ouvre de façon inaugurale le cours, en donnant à voir une classe installée autrement, des matériaux, lorsqu'autour d'un thème ou d'un sujet, des manipulations, une effectuation sont proposées, la disparité par rapport aux autres disciplines peut sembler acquise. Cependant, si l'effectuation - définie comme mise en oeuvre qui laisse une trace matérielle observable - est le signe nécessaire du travail plastique, elle n'est pas condition suffisante d'une didactique des arts plastiques.

Dans la recherche Articulation école-collège, plusieurs courants quant aux formes de la pratique ont été observés. Dans l'un, il n'y a pas d'apprentissage particulier visé, mais volonté globale d'apprendre à pratiquer. Dans un deuxième, chaque séance est conçue comme approche d'une technique et se présente comme une suite d'exposé / exercice d'application. Dans un autre courant encore, l'effectuation est abondante avec des activités variées et conviviales mais ne sont apprentissage de rien.

Seules les deux premières acceptions de l'effectuation peuvent prendre place dans une situation d'enseignement disciplinaire. Mais, même dans celles-ci, la tension avec la demande institutionnelle demeure.

Dans un cours d'Arts plastiques, on attend un enseignement conjoint de savoirs théoriques et techniques, lequel n'est pertinent que dans une compréhension particulière du rapport de la pratique et du discours.

Il est d'usage que la rhétorique d'un cours, quelque discipline il représente, se déploie dans le mouvement suivant : introduction, explication, demande d'application. Le professeur prépare, légitime puis vérifie la mise en oeuvre d'un travail déductif pour l'élève. La chronologie des actes de discours : introduire puis expliquer avant de répéter est conçue comme facilitante pour cet apprentissage en termes de raison auquel sont conviés les élèves. En Arts plastiques, reprendre ce chemin, serait d'abord montrer avec commentaires, puis donner des consignes avant de "faire faire".

La demande institutionnelle est de mesurer la pertinence relative de ce parcours lorsqu'il s'agit d'ouvrir à une compréhension de l'artistique. Les rapports de concours, les stages de formation formulent autrement la scansion d'un cours.

Plus qu'une introduction discursive à une notion nouvelle, c'est une "incitation" à voir, percevoir, revoir, apercevoir, entrevoir, mise en scène par un dispositif, qui doit être proposé à la classe - sans commentaire explicatif. Pour le professeur, la référence au champ disciplinaire, lorsqu'il choisit l'incitation doit cependant être explicite et maîtrisée. Seule la relation aux contenus permet de savoir ce que l'on veut enseigner et de quels signes doivent être porteur l'objet ou l'énoncé proposés pour qu'ils incitent les élèves à problématiser. L'incitation se distingue de l'exposé verbal introductif et explicatif en ce que d'abord, elle donne ou appelle à voir, d'autre part elle ne peut se confondre avec un simple appel à la pratique puisqu'elle se veut figure d'une question du champ artistique. La didactique des Arts plastiques postule que donner à voir des relations peut se faire selon d'autres modes que celui de la démonstration et de l'application. Par exemple, la notion de profondeur ne peut être traitée en Arts plastiques comme en Physique. Au cours de physique, les travaux pratiques simulent l'expérimentation du savant. Dans cette simulation, tout est déjà joué. Les présupposés comme les données et le déroulement de l'expérience sont d'emblée présents. Un ratage en travaux pratiques est



"rattrapé" par le discours et ne remet rien en question, un résultat arrêté est attendu de l'expérience et si l'élève maladroit dans sa pratique n'y est pas confronté, le travail théorique comblera cet écart. L'apprentissage des théorèmes, énoncés du savoir actuel dans la discipline, n'est pas mis en péril par une pratique minimale ou défailante. Le plasticien, par contre, n'aborde pas avec ses élèves la question de la profondeur comme résolue, même provisoirement. Se référer au champ disciplinaire, c'est-à-dire aux productions artistiques, c'est faire comprendre le caractère toujours constructeur et parfois fondateur de la variante.

La didactique des Arts plastiques doit mettre les élèves devant la force de la variante et pour cela éviter ce qui semble fermer le champ d'une question : exposé démonstratif, consignes, exercice d'application. De la même façon que mettre en place une incitation semble plus ouvert qu'aborder une séance par un exposé explicatif, proposer des contraintes aux élèves est dans la ligne d'une pratique artistique plus qu'user de consignes. La consigne instruit de façon précise sur ce qui est à faire ; illustrative d'un déjà connu, elle anticipe la tâche. De son côté, la contrainte limite des possibles d'une production, mais reste féconde. Par deux points : d'une part, la prise en compte de la contrainte peut se faire dans des réponses hétérogènes, donc préserve dans le cours même, le caractère moteur de la variante. D'autre part, la contrainte rappelle que, si la production artistique est ouverte, elle n'est pas pour autant indéterminée. Il n'y a enseignement que lorsque la pratique plastique est investie par le professeur comme lieu où se construisent des relations. Ainsi, par exemple, à l'incitation non commentée mais contraignante telle que "contraste", les élèves peuvent répondre de façon ouverte selon plusieurs modes. Leur production peut jouer du noir au blanc, du petit et du grand, du bidimensionnel et du tridimensionnel, etc. L'enjeu de cette pratique diverse demeure la saisie d'une relation ainsi que la construction d'une notion déterminante dans le champ disciplinaire.

Pour conclure, c'est en refusant deux dérives que le professeur fait comprendre aux élèves la spécificité des Arts plastiques. Il évitera tout d'abord d'aborder notions et problèmes du champ disciplinaire de façon seulement livresque ou technique, car savoirs et savoir-faire alors se juxtaposent et ne mènent pas à une pratique signifiante. Il se gardera ensuite de l'illusion qui confond activités joyeuses et pratiques d'enseignement, car savoirs et savoir-faire alors s'annulent pour laisser place à des occupations peut-être conviviales mais à coup sûr sémantiquement pauvres.

## Apprentissage en situation de cours usuel

C'est encore la pratique, centre de la séance d'arts plastiques, qu'il convient d'interroger dans ses conditions et sa qualité pour parler de l'apprentissage des élèves. De la même façon que la question "faire-faire, est-ce enseigner ?" fut posée, on peut maintenant se demander si faire, c'est apprendre ? Qu'apprend-on en faisant ?

L'objet d'apprentissage varie selon l'acception donnée au faire dans la situation d'enseignement . On a vu que de par celle-ci, la pratique apprend aux élèves soit à faire quelque chose ensemble, soit à pratiquer soit à se confronter aux savoirs disciplinaires. Si apprendre en arts plastiques c'est prendre conscience d'un problème plastique, s'en emparer et le résoudre dans sa pratique en référence au champ disciplinaire, les situations d'enseignement possibles dans la forme cours ne le permettent pas également.

La première remarque est donc que l'élève est mis devant des objets d'apprentissage différents.

La deuxième remarque concerne les places réciproques du maître et de l'élève dans l'apprentissage. Toutes les pratiques dans la forme cours semblent alors également concernées.

L'élève toujours agissant est-il pour autant acteur dans sa formation ? Cette question en apparence paradoxale, pose spécifiquement le problème de l'apprentissage en cours normal.

De manière explicite, dans les cours, la présence comme le pouvoir de l'élève sont largement pris en compte. Tout est mis en oeuvre pour motiver l'élève, pour que les activités lui plaisent. Parmi les objectifs généraux reconnus par

les professeurs, l'autonomie de l'élève, son sens critique sont privilégiés. Cependant, de fait, l'autonomie des élèves est valorisée dans le fonctionnement de la classe mais non dans la gestion des apprentissages disciplinaires. Si l'on reprend les observations de la recherche de 1987 Articulation Ecole-Collège, on voit que la responsabilisation des élèves quant à "l'organisationnel" et à la gestion immédiate des tâches est acquise.

Mais alors que l'élève est consulté, partiellement responsabilisé, l'enseignement demeure "impositionnel".

En effet, si dans la classe, le jeu des questions/réponses peut donner à l'élève l'illusion d'élaborer un projet individuel, il semble que de fait, les professeurs partagent peu avec leurs élèves l'élaboration des sujets ou des thèmes de travail. L'initiative des propositions de travail revient aux enseignants, ils décrivent la tâche à faire, la ponctuent par des consignes, en suivent et en contrôlent la réalisation.

..."L'élève travaille dans la classe, sous les yeux de l'enseignant, il cherche, il tâtonne, se trompe, se reprend, s'arrête, réalise, il achève ; il apprend sous les regards de l'enseignant"..."dans la grande majorité des cas, l'effectuation consiste à travailler sur la base d'un sujet, avec un thème, des contraintes, des consignes. L'élève n'a pas d'autonomie par rapport à ces données. La mise en forme consiste à rendre visible le projet de l'enseignant"(1).

Ainsi une ambiguïté se joue dans la pratique.

D'une part, la mise en forme d'un projet - moment essentiel dans la construction des savoirs plastiques - est bâtie solitairement par l'élève, et il est attendu que la production soit individuelle. Mais, d'autre part, -le paradoxe est là - l'individualisation de la tâche n'est pas initiative, n'est pas autonomie. L'élève, sous le regard du professeur et dans l'espace du cours, dans le projet, comme dans l'effectuation ne se donne pas les règles du jeu. Si individuellement, l'élève travaille matériaux et savoirs, s'il produit concrètement quelque chose, il a auparavant saisi

1) Enseignants en CM2 et 6ème. Ruptures et continuités. Paris : INRP, 1987, Chapitre 6, p. 244 - 246

à travers les explications du professeur, les présentations de documents, ce qu'il a à faire, quelle tâche est à accomplir. Tâche dont le bon déroulement, la bonne réalisation seront ensuite contrôlés ... "Plus que d'un projet où l'élève s'inscrit comme acteur de sa formation, nous nous trouvons en présence d'un projet où l'élève est exécutant"... "Projet dont les étapes pensées par l'enseignant sont les jalons d'un parcours dont l'objet échappe à l'élève." (1)

On est donc amené à mettre en évidence la place d'un comportement de guidage dans l'apprentissage des élèves et à s'interroger. Il y a guidage, - même s'il se veut implicite - puisque anticipation, effectuation, production, évaluation sont des opérations qui manifestent un projet d'enseignant où l'élève est exécutant.

Il n'y a plus "d'images modèles" à reproduire au cours d'Arts plastiques. Cependant plus le guidage pèse dans l'enseignement, plus il modélise les productions des élèves. La production "individuelle" de ceux-ci risque de n'être qu'une variante voulue aussi proche que possible du même modèle implicite, le projet de l'enseignant. Cette situation de dépendance pousse les élèves à chercher les attentes de l'enseignant plus qu'à se confronter à ce qu'ils pourraient apprendre.

La question posée par l'institution est celle-ci :

Ce type de situation d'enseignement met-il en place les conditions d'apprentissage de la divergence ? La compréhension de l'artistique n'est réelle que par la modification des comportements dans la pratique. Faire c'est apprendre, quand l'élève est confronté à une production de relations auxquelles il donne sens. Cela fait-il partie des possibles, quand la mise en forme du projet plastique consiste à rendre visible le projet de l'enseignant ? Cette approche essentiellement dépendante de la discipline, n'en masque-t-elle pas à l'élève les possibilités et les enjeux ?

1) Enseignants en CM2 et 6ème. Ruptures et continuités. Paris : INRP, 1987, Chapitre 6, p. 244 - 246

On dira que l'apprentissage en situation de cours est caractérisé par deux aspects. L'élève tout d'abord est confronté à des objets dont la diversité résulte de la compréhension variée que les professeurs ont de leur discipline. Explicitement actif, implicitement dépendant, l'élève, de par sa place, perçoit d'autre part l'enseignement des arts plastiques de façon ambiguë.

## Questions

De ce qui précède, on retiendra du cours usuel deux traits saillants.

D'une part, une hétérogénéité des contenus qui résulte de formations et de représentations de la discipline différentes. D'autre part, une unité d'approche dans l'apprentissage. Une double question s'ensuit.

Responsables d'une discipline évolutive, les professeurs d'Arts plastiques, afin de construire une situation d'enseignement pertinente, se doivent d'actualiser leur savoir. Tant dans la prise en compte de la demande institutionnelle que dans la connaissance des nouvelles pratiques artistiques.

Dès lors, y a-t-il acceptation et diffusion régulière de cette idée?

Ensuite, un malentendu peut s'installer à propos de l'ouverture souhaitée du champ disciplinaire. Paradoxalement, la diversification des contenus peut avoir des conséquences inattendues.

Elle peut tout d'abord, conduire les professeurs à la spécialisation. Elle peut également entraîner un certain renoncement du professeur à sa souveraineté et l'appel à un échange de compétences.

Dès lors : le professeur de collègue se sert-il réellement de l'ouverture du champ disciplinaire afin d'en construire les notions ; et de quelle façon ?

# ENSEIGNEMENT EN SITUATION D'AUTONOMIE

## Historique

Autour des années 1960 déjà, l'influence des sciences humaines sur la pédagogie et la didactique amenait celles-ci à s'interroger sur la relation entre maître et élèves, sur la perception des individus les uns par les autres, sur la dynamique propre du groupe. Ces éléments étaient conçus comme déterminant du processus éducatif voire de la performance scolaire elle-même.

L'idée que l'enseignant peut échanger sa maîtrise de diffuseur de connaissances, de prescripteur de normes pour un pouvoir de construction d'événements éducatifs était déjà présente. On rattachait en particulier à la personne de Carl Rogers, psychothérapeute américain, et au nom de pratique non-directive, cette inversion de la fonction enseignante.

Par ailleurs dès 1942, avec les travaux de J.P. Guilford, on s'intéresse à la créativité. La suite scolaire de ces travaux est une étude de la notion de "bon élève" définie auparavant par le style convergent de la pensée. L'intérêt de la pensée divergente - fortement énoncé par les plasticiens - est alors pédagogiquement et didactiquement affirmé.

Venant d'horizons divers, nous trouvons donc des hypothèses et des pratiques où l'apprentissage n'est pas conçu comme reproduction conforme des habitudes et des stratégies intellectuelles.

Dans ce cadre de pensée, précédant la mise en place officielle en 1980 d'une expérimentation de situation d'enseignement en autonomie, dès 1972, les Arts plastiques ont mené l'expérience d'un enseignement "propositionnel".

Dans le cours en proposition, le professeur met les élèves au travail en posant une incitation stimulante. Dans ce type de cours, la production des élèves est alors pensée possible sans détour préalable d'écoute du discours explicatif professoral.



La situation en autonomie prend place dans cette logique d'idées. Elle aussi redéfinit la mise en scène des savoirs et la gestion des contenus.

Cependant, elle se spécifie aussi bien par rapport à la non-directivité que par rapport aux cours en proposition.

Après 1976, date de la réforme Haby, la recherche en pédagogie et didactique s'impose. En effet, cette réforme oblige les enseignants des disciplines artistiques à mener la séance hebdomadaire de 55 minutes dans les exigences du collège unique où l'afflux d'élèves paradoxalement empêche désormais le dédoublement des classes en 6ème et 5ème. Ce contexte de nombreuses classes non dédoublées ne facilite pas la recherche d'ouverture de la discipline. L'échange verbal avec les élèves - qui est l'une des conditions de celle-ci est freiné par l'effectif des classes.

En 1980, affirmer que l'élève est capable d'initiative, de décision, de mobilité productrice n'est pas forcément reprendre les chemins de la non-directivité. A celle-ci sont désormais associés l'illusion de la "spontanéité", l'incertitude d'une pédagogie de pure découverte, les dangers de l'irresponsabilité. Il y a un retour des préoccupations didactiques qui ne peut s'exprimer par le seul renversement des places du maître et de l'élève. Un équilibre est à chercher entre les trois composants du triangle didactique : apprenant, enseignant, objet à apprendre et à enseigner.

L'enseignement en situation d'autonomie repense cette relation ternaire sans ramener le rôle du maître à la résistance passive de la non directivité.

Suite logique de l'enseignement en proposition, il présente néanmoins, par rapport à celui-ci une variante importante : le maître en autonomie ne joue pas ce rôle fédérateur des initiatives particulières de la classe autour d'un problème ou d'un projet-classe. On verra que les groupes d'une classe en situation d'autonomie travaillent de façon hétérogène.

L'enseignant doit aider l'élève - individu et partie d'un groupe - à être responsable d'un projet de travail qu'il élabore lui-même.

Comment des projets particuliers peuvent se retrouver dans un projet de classe est un trait observé dès l'expérimentation de 1980 et toujours présent en 1990. Toutefois, ce qui reste essentiel, c'est l'individualisation du travail dans un projet. C'est en cela aussi que de 1980 à 1990, l'enseignement en autonomie semble se situer de façon pertinente dans l'évolution des théories en matière de formation. La demande d'individualisation de l'enseignement, comme adaptation aux capacités et aux rythmes scolaires, que fait en 1990 Monsieur Lionel Jospin, ministre de l'Education Nationale, trouve peut-être déjà réponse dans cette expérimentation de 1980. D'où l'intérêt actuel d'une interrogation plus précise sur les hypothèses, la mise en oeuvre et les effets du travail individualisé dans une didactique de l'autonomie.

## Postulats et objectifs d'un contrat didactique en situation d'autonomie.

L'autonomie est cet état de la volonté qui n'obéit qu'à une règle émanant d'elle-même, sous la contrainte de la raison.

De cette référence kantienne, une didactique poursuivant l'autonomie retient d'abord "le droit de chacun à se déterminer librement". (1)

Cet énoncé laisse ouverte la possibilité de la divergence dans le jugement en même temps qu'il affirme l'intérêt de la détermination. La suite de l'analyse de l'expérimentation montre qu'on ne peut ramener la détermination des élèves - comme du maître - à l'expression de la spontanéité, voire de la sensibilité. L'objectif d'une didactique de l'autonomie est de construire les conditions de possibilité pour les élèves d'être consciemment cause de leur production. Dans Réflexions sur l'éducation, Kant rappelle que l'homme n'est pas seulement libre, mais qu'il doit le devenir, entrer en possession de sa liberté, la maîtriser au lieu d'être maîtrisé par elle. Il y a un passage à construire de la liberté anarchique à la liberté raisonnable.

C'est en ce sens que les acteurs de l'expérimentation insiste sur le point suivant : ..."L'enseignement ne peut prétendre d'emblée que le travail fait par les élèves sera autonome. L'autonomie est un objectif à atteindre. La situation créée par l'enseignant offre à l'élève la possibilité d'atteindre cet objectif" (2).

(1) - Dans l'introduction de Monsieur l'Inspecteur Général BECMEUR au compte-rendu de l'expérimentation Arts plastiques au Collège. Enseignement en situation d'autonomie (Paris : CNDP 1987).

Cette description analysée de l'expérimentation 1980-1985 sera notre référence principale pour exposer les attentes de l'institution concernant l'enseignement en situation d'autonomie.

(2) - Arts plastiques au Collège. Enseignement en situation d'autonomie p. 13.

Les expériences en situation d'autonomie furent nombreuses ; l'expérimentation de 1980 décrite dans le livret CNDP s'est agrandie chaque année : en 1980, elle concernait 14 classes, en 1985, environ 200 classes. Un trait au moins unit toutes ces expériences : leur titre. Aucune ne se targue du "travail autonome" ; toutes reprennent les termes "en situation d'autonomie" désignant par là ce fait : l'autonomie n'est pas un acquis mais un objectif de l'enseignement. L'enseignement est alors une expérience orientée. Il ne s'appuie pas seulement sur le passé, sur l'acquis, les formes à répéter ; il n'est pas non plus seulement une visée d'adaptation au monde présent, il se temporalise à partir de l'avenir.

Tout projet éducatif, toute forme d'enseignement postule que ce qui est appris "servira dans l'avenir" et fait un saut du présent à l'avenir. La particularité de la situation d'autonomie est de faire le saut de façon inverse : de l'avenir vers le présent. On n'y trouve pas de propositions pour occuper le présent - par exemple, en faisant cours - ou pour se servir du passé s'il n'y a, au préalable, par les élèves volonté et élaboration de détermination du futur.

Liberté du jugement, initiative d'une détermination du futur sont les postulats qui expliquent la place du libre choix des activités et la place du projet dans une didactique dont l'objectif est l'autonomie.

..."Le libre choix s'exerce dans le cadre de l'enseignement des arts plastiques tout au long de l'année scolaire. Dans la totalité du temps imparti aux arts plastiques, les élèves ont la possibilité de déterminer eux-mêmes leurs activités. Ils peuvent s'associer ou travailler individuellement. Ils réalisent leurs projets avec les instruments et matériaux de leur choix dans le temps qui leur est nécessaire et décident du mode de présentation ou de communication à la classe"(1)...Le libre choix ne s'exerce pas dans le vide... il implique, pour les élèves de s'entendre sur une activité, ses conditions de réalisations, sa réalisation dans le temps. Le libre choix prend forme dans un projet.

(1) - Idem : compte-rendu de l'expérimentation 1980-1985 p. 13.

On note ici que les Arts plastiques entendent de façon particulière la notion de projet. Des professeurs qui enseignent les Arts plastiques dans quelque situation que ce soit - autonomie, cours, atelier - ne peuvent reprendre à leur compte une pédagogie du projet telle que l'entend Jean Vial, par exemple.

Dans une pédagogie du projet, la prévision est essentielle, peu de place est laissée à l'improvisation. Le projet préfigure aussi exactement que possible l'objet à réaliser.

En Arts plastiques, une telle définition du projet serait contradictoire avec le processus de création même, qui laisse place à l'accident, comme au hasard. L'idée de projet ne peut y être comprise que comme représentation d'un futur, susceptible d'évoluer en fonction de facteurs divers.

Le projet - contrairement à l'exercice - peut se décrire comme tension vers un futur dont émerge le présent.

## Mise en place d'un enseignement en situation d'autonomie

La mise en place de la situation d'autonomie met à l'épreuve les qualités énoncées plus haut. D'abord elle rend évidente l'importance de la place du maître :

- la proposition d'ouverture, c'est lui qui la présente, que ce soit sous la forme "Je ne vous ferai pas cours" ou sous la forme "Comment souhaitez-vous travailler cette année ?". Dans les deux cas, l'enseignant fonde une situation à laquelle on parviendra directement ou progressivement. Cette entrée rompt avec un mode de fonctionnement usuel, celui du cours, et ouvre sur une construction dont les élèves n'ont pas l'expérience. En réponse à cela, l'enseignant soumet à la classe un projet de fonctionnement qui explicite la situation et la porte à la conscience des élèves. Dans ce qui sera appelé le "contrat de classe", il y a formulation écrite d'un ensemble de décisions concernant l'organisation de la classe. Le contrat de classe expose en outre les possibles du champ des Arts plastiques dans lesquels se jouera le libre-choix des élèves. Par ce contrat écrit - qui peut être révisé - le maître vérifie que la classe s'approprie la proposition d'ouverture.

Les projets d'élèves - formulés eux-aussi par écrit - sont soumis à l'enseignant.

Dans cet espace éclaté où l'inscrit la diversité des projets, le maître semble jouer un rôle attendu : certes, il gère une organisation nouvelle mais il reste celui qui sait, mémorise et distribue les informations, aide à la réalisation, à la réflexion, suit l'évolution de la classe et des élèves, évalue enfin.

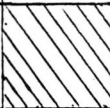
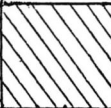
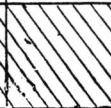
Pour toutes ces fonctions, il y a, repérés sur les terrains expérimentaux, puis repris, avec des variantes, dans chacune des situations d'enseignement en autonomie, des outils dont le carnet de bord et le planning de classe. Ils sont appelés outils de suivi.

- Le carnet de bord, ou fiche de suivi.

Chaque élève dispose d'une fiche à son nom. A l'issue de chaque séance, il y inscrit ce qu'il a fait et la nature de son travail (recherche du projet ou étapes ou fin ou changement de projet). Le professeur y trouve les renseignements dont il a besoin pour remplir le planning de classe.

- Le planning de classe "est un tableau à double entrée portant en ordonnée le nom des élèves et en abscisse les séances de l'année. Un marquage codé, communique à la fois une représentation des activités de la classe, faites et en cours, et une représentation individualisée des activités de chaque élève"(1).

Exemple :

| Semaines :       | 1 | 2   | 3   | 4   | 5 | 6 | 7                       |
|------------------|---|---|---|---|---|---|-------------------------|
| Nom de l'élève : | ● |  |  |  | ● | A | ○ ○ ○<br>○ ○ ○<br>○ ○ ○ |

"...La lecture est : l'élève a cherché et présenté un projet, l'effectuation a duré trois séances, le projet a été achevé ; aussi l'élève a cherché un nouveau projet, a été absent une séance et a commencé l'effectuation..."(1). Ce tableau, associé à d'autres outils, comme le répertoire des projets aide l'enseignant à mémoriser les activités et lui permet le repérage de phénomènes d'ensemble comme de la dynamique de la classe. En croisant les outils, le maître interprète les données. Par exemple : la récurrence d'activités temps bref/papier/crayon pourrait être comprise comme un dispositif refuge, comme l'indice d'un travail de la classe ou d'un travail individuel insuffisant en recherche ou pauvre en investissement. La lecture du planning de classe, confirmant les observations du maître, l'aide à choisir ses interventions.

(1) Arts plastiques au Collège. Enseignement en situation d'autonomie op. cit, p.33 (CNDP).

La face organisationnelle des interventions du maître, appuyée sur des outils (contrat de classe, fiche de suivi, planning de classe) ne peut à elle seule constituer une condition suffisante quant à la formation des élèves. Même si on peut parler du rôle formateur de ces outils : le fait que chaque élève participe à leur tenue et leur écriture, assure à celui-ci une prise de conscience minimale de son parcours et de celui de ses camarades.

Mais qu'en est-il du comportement disciplinaire du maître ?

En situation d'autonomie, on ne peut valoriser ou interdire, dès son énoncé, tel ou tel projet. En "permettant" donc la réalisation de certaines productions telle "la chaise miniature en pinces à linge"(1), l'enseignant doit aider l'élève à situer ce projet - comme les autres - aussi bien dans son parcours propre que dans le champ de la production artistique.

Le contenu disciplinaire qui, dans ce cadre, ne s'exprime pas par des cours, se concentre alors dans les commentaires que le professeur fait des projets.

Dans l'expérimentation 1980-1985, il est dit des interventions de l'enseignant "qu'elles peuvent porter tout à la fois sur l'analyse qualitative du produit et être un apport de connaissances sur l'emploi fait par les artistes d'une technique proche ou semblable, d'un thème identique, des mêmes matériaux..."(2).

S'inscrivent de même dans l'enseignement artistique, les observations faisant apprécier à l'élève écarts, dérives, événements qui sont intervenus entre la prévision et la production du projet. L'évaluation aussi est présente dans les interventions du maître puisque la production dans son projet comme dans son déroulement est estimée par rapport à des critères définis dans une grille d'évaluation.

(1) Exemple cité dans le livret CNDP

(2) Les Arts plastiques au collège. Enseignement en situation d'autonomie op. cit.,  
p. 76 CNDP



La recherche actuelle se propose de préciser la spécificité éventuelle des comportements du maître en situation d'autonomie à propos du guidage comme de la prévention, gestion, correction de l'erreur. Dans ces attitudes, la maîtrise d'un savoir acquis semble déterminante. Trouvent-elles place et comment, dans une formation de l'élève où divergence et comportement de projet sont l'essentiel ?

## Apprentissage en situation d'autonomie

Quels effets ont sur l'apprentissage les exigences et instruments mis en place par les professeurs dans une situation d'enseignement en autonomie ? Le rapport de l'expérimentation 1980-1985 met à jour différentes suites constatées dans le travail des élèves :

A) On peut faire l'hypothèse d'une liaison forte entre conception nouvelle de l'espace et pratique de la situation d'autonomie.

Alors qu'on est habitué dans les collèges à des apprentissages en lieu clos et dans un temps fragmenté, le travail en libre choix entraîne pour les élèves la volonté de trouver un lieu pour chacun et d'utiliser toutes les ressources de l'espace. Des pratiques de déplacement, de débordement de l'espace sont observées dans lesquelles la division entre espace de travail et espace autre s'estompe.

Nous trouvons dans le rapport deux interprétations positives de cette exploration pour trouver un espace de travail approprié : "c'est une nouvelle lecture des lieux qui se fait, plus qualitative et créative" (1); d'autre part ce mouvement est compris comme un processus d'émancipation par rapport au regard et à la tutelle du maître. Cet investissement d'un espace "autre" est lu à la fois comme signe d'indépendance responsable et de possible de l'activité artistique :

"L'espace en Arts plastiques est lieu, support, moyen, élément de la production. L'activité artistique en prospectant l'espace, en se l'appropriant, en le débordant, forme l'espace et lui donne sens, elle le quantifie comme lieu d'événement, comme événement ". (*Ibid.*, p.42).

(1) Arts plastiques au Collège, Enseignement en situation d'autonomie op. cit. p.45

B) La variété des situations que provoque un enseignement en autonomie, amène une variété des formes de travail.

Le projet, une fois adopté par l'élève et le maître, devient contrat où les deux partenaires se sentent engagés. Les élèves, à l'intérieur du projet, ont libre-choix des axes de travail, des thèmes, des modes de réalisation, de la gestion du temps. Il est à préciser que l'élève a la possibilité de concevoir et de gérer sa production dans un temps qui déborde les horaires scolaires. Par exemple, le travail à la maison - fait à l'initiative de l'élève - est un phénomène important de l'expérimentation 1980-1985. Le rapport l'interprète comme indice d'adhésion des élèves à la situation d'autonomie.

Mais dans cette liberté, les élèves vont-ils honorer le contrat, c'est-à-dire "travailler"? A l'école, il y a souvent confusion entre travail et activités. Les expérimentateurs furent amenés à cerner des formes de travail non directement repérables comme activités productives : se déplacer, regarder des documents, discuter, préparer des matériaux, ranger son matériel, se concentrer, tâtonner, réfléchir, vivre des temps de latences.

Il s'agit de distinguer ces formes de travail plastique du non-travail. Les comportements des élèves furent donc particularisés en trois grandes formes : celle de l'effectuation, celle de l'élaboration (phase de travail sans trace apparente), celle du non-travail manifeste (temps de rupture, phase improductive repérable aussi dans les tableaux du suivi).

Deux points furent mis en évidence :

- 1) Tous les élèves travaillent. Chacun a produit plusieurs travaux plastiques en cours d'année.
- 2) Il y a hétérogénéité des rythmes et des modalités de travail. Ceci s'évalue au nombre des productions et à la durée de l'effectuation, aux attitudes aussi vis à vis des projets. Tous les élèves ne vivent pas de façon homogène, achèvement, abandon, relance d'un projet.

Que peut-on dire maintenant de la qualité de production des élèves?

On peut se demander ce qui va différencier une situation de libre-choix dans les productions d'une situation de "dessin libre" dont peu d'élèves tirent profit.

D'une part, en situation d'autonomie, l'élève peut faire autre chose que dessiner, même si, à travers les groupes scolaires, on observe dans un premier temps la prégnance de choix concernant le dessin ou des travaux proches des activités manuelles et artisanales (exemple : collage de graines, petits tissages). D'autre part, la situation de travail en autonomie fut remarquée comme évolutive. Le choix pour des productions stéréotypées se transforme en choix pour des productions plus personnelles ; le goût pour des productions artisanales cède au désir de productions plus artistiques.

Le rapport de l'expérimentation 1980-1985, quand il interroge la pertinence d'un libre choix des élèves face à la diversité d'un champ qu'ils ne connaissent pas, conclut "qu'en situation d'autonomie, les élèves ne vont pas vers un amateurisme de convenance mais évoluent dans le sens d'un approfondissement disciplinaire".

## Questions

L'apprentissage de la règle, de la discipline et de l'institution dans le maniement de divers énoncés écrits (contrat, projet, instruments de suivi), est condition de la mise en place de l'autonomie.

On a noté également que l'aspect disciplinaire du travail d'enseignement n'apparaît pas sous forme d'exposé professoral mais est présent, autour de la mise en oeuvre des projets.

Dans la continuité des questions déjà posées en 1980-1985, notre recherche reprend l'interrogation :

- Peut-on observer chez les élèves une transformation des comportements ? Le dispositif qui articule exigence d'obéissance et délégation des pouvoirs entraîne-t-il cette suite espérée d'une intériorisation de la règle ? Cette discipline devenue intérieure, donne-t-elle à l'adolescent des qualités de maîtrise ?

- Cette éducation de la volonté où la contrainte féconde la liberté a-t-elle des effets sur le plan disciplinaire ? Les projets sont-ils des possibles porteurs de contraintes, ou restent-ils de l'ordre de la facilité et de la répétition du connu ?

- quelle réponse trouve-t-on aujourd'hui à cette hétérogénéité quantitative et qualitative du travail dans les classes, constatée en 1980 ?

- quel rôle joue l'évaluation dans cette réponse à l'hétérogénéité des productions?

- la situation du travail en autonomie apporte-telle d'autres éléments pour parler de construction du savoir en arts plastiques?

- des signes permettent-ils d'affirmer une évolution des représentations des élèves quant au champ artistique?

- la progression des choix des élèves au cours de l'année est-elle confirmée?

# ENSEIGNEMENT EN SITUATION D'ATELIER

## Historique

L'ouverture d'atelier à l'école est, dans les termes, comme une ironie de l'histoire. L'atelier, c'est le lieu de travail de l'artisan, des compagnons et des apprentis. Ceux-ci y fabriquent des objets dont la valeur essentielle est leur valeur d'usage. L'artisan est celui qui "utilise avec une compétence maximale son savoir-faire pour matérialiser des modèles qui lui sont imposés et qu'il n'a pas inventés". C'est avant tout un homme de métier, il donne forme à la matière mais ne crée pas la forme. Or, dès le XV<sup>ème</sup> siècle, le peintre ou l'architecte entendent faire reconnaître l'activité de l'artiste comme autre. L'artiste conçoit les formes qu'il inscrit dans la matière, "contrairement à l'artisan, il ne produit pas d'objets identiques en série, se pense à l'origine de son oeuvre, et, comme auteur commence à s'en dire l'origine absolue"(1).

Il y a étrangeté donc à parler d'atelier, lieu de métier et de technique, à l'école, lieu d'étude et d'enseignement artistique.

Qu'est cet atelier à l'école, un atelier, qui, on l'a vu, reconduit la distinction entre art et artisanat et fait appel à l'apprentissage de démarches artistiques ? De 1975 à 1989, dans les textes institutionnels la notion d'atelier apparaît, puis évolue. Cette notion, loin d'être un retour aux activités de type artisanal, centrées sur le respect de la tradition et du métier, est le signe d'une volonté de rénovation de l'éducation artistique dans l'enseignement secondaire. Dans les années 1970, se fait sentir la contradiction entre l'ouverture du champ disciplinaire et sa condition inchangée dans le temps et l'espace scolaires. L'enseignement des Arts plastiques s'exerce dans un moment et dans un lieu prévus pour l'enseignement du dessin, "soit globalement l'enseignement d'une technique

(1) L'ensemble de ce paragraphe fait référence à l'article de Jacques Cohen "L'atelier : De l'artisanat à l'art", Les Amis de Sèvres, n° 120 (1985) pp 105-131.

s'adressant à des élèves assis et travaillant sur des feuilles de papier de petit format" (1). Les manipulations rendues possibles par l'ouverture aux arts plastiques et par le développement des technologies nouvelles, sont difficilement compatibles avec les 55 minutes de cours hebdomadaire sur les lieux d'une classe.

En 1975, dans le texte de M. R. HABY, ministre de l'Education Pour une réforme du système éducatif apparaît la possibilité de mettre en place au collège des activités venant s'ajouter à l'horaire obligatoire. La circulaire du 29 avril 1977 précise que "des ateliers de travaux pratiques (activités vocales et instrumentales, dessin, peinture, sculpture, art dramatique, danse etc.) devront se développer dans tous les collèges... ces heures d'activités complémentaires soutiendront heureusement pour les élèves intéressés la formation esthétique générale prévue par le tronc commun ; elles pourront entrer dans le décompte du service du professeur".

En fait, c'est à la rentrée 1983 que sont effectivement créés et mis en place les ateliers d'arts plastiques dans les 200 premiers collèges. Ils doivent "constituer un élément important de rénovation pédagogique et de développement artistique"(...). Ils seront dotés de trois heures supplémentaires hebdomadaires... ouverts aux élèves volontaires des classes de 4ème et de 3ème et placés dans la semaine de telle sorte qu'ils soient facilement accessibles aux élèves intéressés" (2).

Dans les années qui suivent, les ateliers optionnels reçoivent un accueil positif tant des élèves que des professeurs et de l'opinion. Des projets divers,

(1) G. Pelissier "La création des Ateliers d'Arts plastiques au collège" Les Amis de Sèvres n° 120 (1985) p.94

(2) Note du 25 juillet 1983 émanant conjointement de la Direction des collèges et de la Mission des enseignements artistiques.



"de grande envergure" (1) sont réalisés et proposés au public. L'exposition "Art Collège" à la Chapelle Saint Louis de la Salpêtrière en juin 1987 en est une des manifestations majeures. Le développement numérique continu des ateliers en est aussi le signe. Ils passent de 200 en 1983 à 300 en 1984, puis à 425 en 1985 ; ils sont plus de 1700 en 1989. La note de service du 18 mai 1989, adressée aux recteurs, énonce ce chiffre et le commente ainsi : "le développement quantitatif des ateliers de pratique artistique - qui sont actuellement plus de 1700 - confirme l'intérêt des établissements pour cette formule innovante".

La demande et l'intérêt des professeurs pour les ateliers montrent que ceux-ci permettent mieux de réaliser les potentialités de l'enseignement des Arts plastiques que ne le fait une seule heure hebdomadaire. Même si cette dernière reste le support de la formation de base pour tous.

Cependant, dans l'introduction au rapport de recherche INRP : 200 Ateliers au collège, 1983-1984, M. G. Pelissier remarquait déjà que "la notion d'atelier s'inscrit au sein d'expressions variées telles que "activités dirigées", "ateliers de dessin, de sculpture, de vannerie, de sérigraphie, de photo, de cinéma, etc.", "ateliers de travaux pratiques", "séances d'activités artistiques, ateliers artistiques". La lecture de ces énoncés divers, extraits de textes de 1977 venant de M. Haby, ministre de l'Education Nationale, autorisait encore de conclure en 1985 : "il s'agit bien d'une option complémentaire, venant s'ajouter à l'horaire obligatoire de la formation de base".

De 1987 à 1989, le problèmes des énoncés concernant les ateliers renaît, et une évolution de cette notion commence. La note de service du 1er juillet 1987 précise que "l'ouverture d'ateliers ne doit pas seulement traduire des initiatives spontanées

(1) "... les ateliers offrent la possibilité de mener à bien des "projets" d'une certaine envergure". Extrait de la lettre de l'Inspection Générale adressée aux professeurs d'Arts plastiques chargés des ateliers, le 1er septembre 1983

d'établissements isolés, mais doit s'inscrire dans un volet consacré aux activités artistiques participant à l'ensemble de la politique d'action culturelle de l'académie".

La rénovation de l'enseignement artistique a favorisé la multiplicité des pratiques, et de 1983 à 1989 beaucoup d'ateliers, concernant des domaines variés, ont été ouverts : arts appliqués, architecture, cinéma-audio-visuel, infographie, photographie, etc.

Ces pratiques diverses en atelier, effets de l'ouverture de la discipline à l'ensemble des phénomènes visuels, sont les circonstances invoquées pour expliquer le glissement de la notion d'atelier. En effet, celui-ci, de lieu pédagogique qu'il était, devient lieu culturel. Deux notes de service qu'adresse le Ministre aux recteurs en 1988, puis en 1989 soutiennent cette idée.

La note du 3 août 1988, tout d'abord, définit les ateliers de pratique artistique comme une activité volontaire reposant sur un projet pédagogique et culturel qui s'inscrit dans le prolongement des enseignements. Celle du 18 mai 1989 poursuit cette description de l'atelier, en le situant comme un lieu de rencontres entre les enseignements artistiques et l'action culturelle. Il "s'intègre à l'environnement culturel de l'établissement et peut donner lieu à des activités interdisciplinaires". S'il reste complémentaire à l'enseignement artistique obligatoire, il se spécifie comme "lieu original de formation qui se situe entre l'enseignement artistique assuré dans le cours et les activités relevant du projet d'action éducative (PAE)".

Comme en 1983, on peut toujours dire que les ateliers sont un avantage pour l'enseignement des Arts plastiques, mais la nature de cet avantage doit être interrogée.

Dans les programmes du collège, parus en 1986, les ateliers étaient définis comme lieux d'enseignement répondant aux objectifs de l'éducation plastique ; leurs trois heures hebdomadaires pouvaient être intégrées par les enseignants dans leur service statutaire. Créés en vue de rénovation didactique, ils étaient décrits explicitement

comme autre chose que des cours traditionnels à horaires renforcés mais, autre mode de déploiement de l'enseignement des arts plastiques, restaient articulés au cours.

En 1989, l'atelier à l'école fait revivre l'ambiguïté dont son nom était porteur. On ne peut plus le décrire seulement comme situation d'enseignement. Bien que confié au professeur d'arts plastiques, il est le lieu privilégié du partenariat et "constitue l'un des points forts du volet artistique et culturel du projet de l'établissement" (Note de service du 18 mai 1989).

Comme on le voit, les textes relatifs aux ateliers permettent une pluralité de lectures. Cependant, si l'on veut trouver continuité et logique dans leur histoire de 1975 à 1989, une lecture s'impose. La confrontation avec les productions artistiques, avec d'autres professionnels de l'Art que les enseignants, est l'occasion de cette rénovation demandée dès 1975. Une telle approche est propre à favoriser réflexions et pratiques nouvelles, vivifiant par là l'enseignement, qui reste la fonction même de l'école.

## Postulats et objectifs d'un contrat didactique en situation d'atelier

Les ateliers "ouvrent" : voilà ce qu'en disent les textes de 1983 à 1989. Cette ouverture est à la fois le postulat de leur bienfait et leur objectif majeur. De cette situation nouvelle à l'école qu'est l'atelier, on espère du nouveau. Par rapport au déplacement continu de la discipline depuis les années 1970, que peuvent inaugurer les ateliers ?

A la création des ateliers, en 1983, l'objectif est celui-ci : "ils constitueront un élément de rénovation pédagogique et de développement artistique". En 1989, il est dit que le travail de l'atelier se déroule sur le mode de la recherche en arts et que ses objectifs sont : premièrement, rendre possibles "des démarches ambitieuses aboutissant à des productions de qualité en relation avec la production artistique contemporaine" ; deuxièmement par "l'importance accordée à la dimension artistique, permettre à l'élève d'acquérir des comportements innovants".

En quoi cependant l'ouverture à l'art contemporain ou la prise de conscience par l'élève de ce qu'est la posture artistique peuvent être objectif spécifique des ateliers ? Peut-on à ce propos parler de rénovation pédagogique puisque les situations de cours ou d'enseignement en autonomie se réclament de ces mêmes objectifs ? En fait, c'est dans des conditions de travail nouvelles que l'articulation au champ artistique - amorcée dans l'enseignement hebdomadaire - trouve son épanouissement.

En 1983, les ateliers sont mis en place, dotés de trois heures supplémentaires hebdomadaires, ouverts aux élèves volontaires des classes de 4ème, et de 3ème, placés dans la semaine de telle sorte qu'ils soient facilement accessibles aux élèves intéressés. On comprend qu'une plage de trois heures de travail, avec des élèves

qui de surcroît les choisissent, change les conditions d'enseignement et renforce les attentes institutionnelles quant aux objectifs de la discipline. Ainsi s'explique la demande adressée dès 1983 aux enseignants d'arts plastiques "d'utiliser ces ateliers autrement que pour des cours traditionnels à horaire renforcé" (1). Cette durée de trois heures permet de confronter les élèves à la pratique plastique avec d'autres exigences. Le caractère déterminant de ce temps de travail est affirmé dans le bilan de fonctionnement des premiers ateliers, présenté à l'I.N.R.P. en 1985. On y propose qu'une attention particulière soit accordée à l'implantation horaire. La fragmentation de ces trois heures - qui eut souvent lieu dans les établissements de par la difficulté de les inscrire dans l'emploi du temps ordinaire - est préjudiciable au fonctionnement des ateliers.

Dans de telles conditions, (trois heures de travail en continuité, un effectif d'élèves concernés inférieur à celui d'une classe de quatrième ou troisième), si les objectifs généraux restent ceux de la discipline dans son ensemble, l'objectif particulier est de produire ce que le cours permet plus difficilement : projets d'envergure, contact élargi avec le monde des arts, actions pluridisciplinaires.

Dans leur principe, les objectifs du cours usuel, de l'enseignement en situation d'autonomie, et de l'atelier sont les mêmes, mais les moyens de leur mise en oeuvre sont différents. La situation d'atelier à ce propos innove ; on lui attribue donc cette actualisation constante de la discipline que souhaite l'institution. De ce fait, l'atelier dans son fonctionnement particulier met en scène la rénovation pédagogique attendue depuis 1975. On rapporte donc aux ateliers les effets d'une rénovation qui contribue à approfondir l'ensemble de la discipline.

(1) Lettre de M. Becmeur, Inspecteur Général adressée le 6 septembre 1983 aux I.P.R.

Cette actualisation des pratiques, des connaissances, des rencontres vécues dans les ateliers ne conduit pas qu'à rénover le pédagogique. L'évolution de ce mode d'enseignement modifie aussi les représentations du public sur les Arts plastiques et sur leur place dans l'enseignement général.

M. Lucius, Directeur des lycées et collèges, écrit en 1985, dans le catalogue de l'exposition "Art-Collège", que cette exposition permet de constater ce qui s'est fait à Paris dans le cadre des ateliers d'Arts plastiques, qu'elle est tout à fait significative de la mutation des enseignements artistiques au ministère de l'Education nationale, que les résultats sont là probants et spectaculaires, confirmant que, lorsque des conditions de travail favorables sont créées, l'art rentre dans l'école.

Les ateliers "ouvrent" car ils portent la rénovation et déplacent les représentations du public à propos de l'art et de l'école. La réalisation de l'objectif premier d'ouverture et d'actualisation, atteste pour tous l'action du développement artistique et marque la présence nouvelle des Arts plastiques dans les collèges.

On peut donc accorder aux ateliers cet autre objectif, articulé à la rénovation pédagogique : montrer au public ce que la discipline peut être et la place qu'elle peut avoir dans le jeu scolaire.

La politique actuelle, qui développe et diversifie les enseignements artistiques, donne à la discipline l'obligation d'affirmer sa place. Les ateliers, plus spectaculairement que le cours, désignent les effets d'une formation plastique. Ils témoignent des possibilités des Arts plastiques "dans un cadre nouveau, ouvert par la loi de décentralisation avec des partenaires nouveaux et notamment la collectivité locale et les structures culturelles". (1)

Il y va aussi de l'atelier dans son ouverture, de rejoindre l'idée nouvelle de décentralisation.

(1) G. Pelissier in Catalogue de l'exposition "Art-Collège, Paris," juin 1987.

## Enseignement en situation d'atelier

Les professeurs ont favorablement accueilli la création des ateliers dont les conditions de travail correspondent à leur demande. L'implantation s'est faite grâce à leur participation volontaire : les ateliers ne leur sont pas imposés, et dès 1983 la moitié a été assurée en heures supplémentaires. En 1985, le ministère de l'Education nationale précise la possibilité d'une intégration des trois heures atelier dans le service des professeurs. Effective à la rentrée 1986, cette mesure n'est pas reprise par les textes de 1988-1989. Et bien que les ateliers se fassent sur le principe exclusif des heures supplémentaires, les professeurs - qui souhaitent l'intégration de ces heures dans leur service - continuent de participer à leur développement.

Cette situation d'enseignement, définie comme nouvelle et autre par rapport au cours, comment est-elle organisée ? Quelle construction didactique amène de façon pertinente les demandes institutionnelles d'actions pluridisciplinaires, d'ouverture sur l'extérieur, de contact élargi avec le monde des arts, de projets d'une certaine envergure ?

En 1985, le rapport INRP 200 ateliers d'arts plastiques au collège, 1983-1984 montre que le fonctionnement de ceux-ci est très diversifié.

On peut décrire cependant la didactique d'atelier dans sa structure. Un atelier comme jadis, est d'abord un groupe que réunit le même ouvrage à penser et à faire. Le travail est pensé à partir de projets sur lesquels il y a accord du groupe ; il doit aboutir à des productions effectives et montrables. C'est dans cette ligne que l'enseignement en situation d'atelier se construit, avec des variantes dans les conditions matérielles, dans les choix de projets, dans la place accordée à l'exposition des travaux.

La mise en place des ateliers s'est faite dans des conditions de crédits, d'espace, d'horaires alloués, variables et déterminantes. Quand les crédits sont faibles, il est moins aisé de travailler sur des projets de grande envergure. Mais le problème que les professeurs posent particulièrement en terme d'urgence est celui de l'emploi du temps. Les trois heures prévues par les textes ont été attribuées mais souvent fragmentées de par la difficulté d'aménagement des horaires. Or c'est la continuité de ces trois heures qui permet une pratique autre que celle du cours. La fragmentation éventuelle de l'horaire, sa place dans le calendrier de la semaine ont des effets tant sur la fréquentation de l'atelier, que sur ses modalités de travail. Puis, souvent articulés à ce premier point, les choix de projets différencient les ateliers.

Dans l'atelier - et c'est un trait qui le spécifie - l'initiative des projets revient de façon paritaire aux enseignants et aux élèves. Mais différents facteurs interviennent dans la mise en forme des projets : conditions de temps, d'espace, de revenu, de matériel aussi dont l'établissement dispose, rencontres entre professeurs, élèves, partenaires extérieurs. Il s'ensuit une dominante non prévisible de chaque atelier. Il y aura des choix de mono ou pluridisciplinarité, inscriptions dans des domaines divers traités eux-mêmes à travers des pratiques différentes. La multiplicité des pratiques participe de la démarche d'atelier. Elle fait découvrir les procédures à apprendre et les contenus à aborder. Le rapport INRP à propos des ateliers dans les collèges en 1983-1984 montre que la diversité des pratiques se joue dans des projets souvent monodisciplinaires. Les textes parlent d'actions interdisciplinaires à envisager ; la demande des élèves va en ce sens mais les enseignants marquent une préférence pour les projets monodisciplinaires. Ceux-ci permettent une référence forte au contenu disciplinaire et une articulation meilleure au champ artistique. Cette monodisciplinarité des projets n'empêchent cependant pas leur grande diversité. Les choix peuvent s'inscrire dans des domaines très différents : théâtre, architecture, cinéma, sculpture, gravure etc... Les observations de 1985 précisent que l'ensemble de 363 projets examinés s'inscrit dans 49 types d'activités.



Dans les nombreux domaines abordés se forment ces projets de grande envergure qu'on attend des ateliers. Si l'enseignement du dessin favorisait un dispositif s'adressant à des élèves assis et travaillant sur des feuilles de papier de petits formats, les productions d'ateliers, occupent l'espace. En 1985, à l'exposition Art-Collège, on put voir le caractère monumental des productions exposées, affirmant le parti de la tridimensionnalité. La spécialisation d'ateliers dans des domaines variés, la multiplicité des pratiques, la monumentalité des travaux donnent à voir au spectateur l'appartenance de l'enseignement actuel des arts plastiques au champ artistique contemporain.

Donner à voir, c'est-à-dire rendre public, telle est la contrainte que se donne le groupe de travail en atelier.

Les productions se diffusent dans et hors les établissements scolaires. Murs peints, ou autres réalisations qui contribuent à la mise en valeur du cadre de vie sont exposés à l'ensemble de la communauté scolaire. Le rapport INRP 200 ateliers d'arts plastiques au collège 1983-1984, note l'intérêt des enseignants pour une audience large qui réduit le fréquent isolement dans lequel ils se trouvent. L'exposition de travaux a une double fonction. La première d'ordre didactique. Rendre publiques des productions fait entrer dans un mouvement d'échanges des idées et des expériences, essentiel dans le rapport au savoir. "En effet sans une circulation des idées, des expériences, les ateliers risquent de se voir peu à peu amenés à un système répétitif, obligés de reprendre, à la demande des élèves ou d'autres partenaires de projets connus et appréciés lors des années précédentes ; la circulation et la communication des productions et des expériences peuvent aider au renouvellement des projets, à l'évolution de ce mode d'enseignement".(1)

(1) M. Chanteux, 200 ateliers d'arts plastiques au collège 1983-1984. Paris : INRP, 1985, p. 34.

La diffusion des productions joue donc un rôle important en didactique : elle est l'un des moyens de cette inscription dans l'actualité plastique, contrainte de l'atelier.

Autre effet des expositions, elles font bouger les relations avec le public. En 1983-1984, 11% des expositions ont eu lieu en dehors des collèges. Certes plus rares que celles des établissements, elles sont cependant fort importantes quant aux représentations du public.

L'atelier qui expose manifeste à tous la relation actuelle de l'enseignement des arts plastiques avec le champ artistique contemporain. L'exposition "Art-Collège" en juin 1987 se tient à la Chapelle Saint-Louis de la Salpêtrière où exposèrent aussi Boltanski, Vialat, les Poirier. En cours de réalisation, les élèves avaient rencontré Boltanski, Bignolais, Ernest-Pignon-Ernest, les Poirier, etc ; ces rencontres témoignent publiquement d'une relation nouvelle pour la communauté, entre enseignants et artistes. Ce sont autant de signes qui participent au renouvellement des représentations et qui aident la collectivité à comprendre le rôle nouveau des Arts plastiques au sein des collèges.

Le fonctionnement des ateliers est très diversifié ; on parle cependant d'une "méthode atelier", globalement définie comme rupture avec la relation au savoir que l'on met en oeuvre dans les cours. Cette description négative trahit la complexité des relations complémentaires cours-ateliers. Aux textes qui instituent la rénovation et la diversification dans le cadre de l'atelier, la réponse didactique des enseignants est la suivante : situation d'enseignement où il y a accord paritaire sur les projets, confrontation à des pratiques diverses où un savoir des procédures et des problématiques artistiques se construit, évaluation des travaux dans leur exposition publique.

De la méthode atelier, nous retiendrons ces points.

## Situation d'apprentissage en atelier

La fréquentation des ateliers optionnels par les élèves est notable. On peut compter en effet, une moyenne de 22 élèves inscrits par atelier, alors que les conditions d'accès ne sont pas toujours favorables. En 1984, plus de la moitié des ateliers est placée hors de l'emploi du temps usuel du collège. En outre, sur la même plage horaire que celle attribuée à l'atelier, ce dernier peut entrer en concurrence avec d'autres activités, telle que l'association sportive ou l'informatique. L'accueil fut donc favorable dans les classes de quatrième et de troisième. L'assiduité est d'ailleurs plus importante chez les élèves de troisième que ceux de quatrième. L'hypothèse que l'on propose pour expliquer cette différence est que le désir de responsabilisation, plus vif chez les adolescents, trouve pleine satisfaction dans la "méthode atelier".

La responsabilisation des élèves en effet prend plusieurs formes dans le système de l'atelier. Elle commence par le fait de s'inscrire. L'inscription des élèves intéressés est volontaire. Ce sont eux qui choisissent cet atelier optionnel, que les textes ne permettent pas de confondre avec un travail facultatif. Il ressort des observations que les élèves ont participé de façon régulière à ces trois heures qui s'ajoutent à l'heure hebdomadaire obligatoire. Puis, on peut voir une reconnaissance institutionnalisée de la responsabilité de l'élève dans le travail paritaire de l'élève. Les programmes et instructions du collège en 1986 précisent : "(les ateliers) se caractérisent par un type de relation différent entre professeur et élèves". Ils amènent une relation nouvelle dans le cadre de l'école : celle de la parité entre maître et élèves. Reprise peut-être de ces relations directes, "d'homme à homme, fondées sur le contact plutôt que sur relation institutionnelle ou contractuelle qui existèrent jadis, dans l'atelier du régime féodal(1) ?

(1) L'ensemble des données de ce paragraphe renvoie à l'étude de l'INRP : 200 ateliers au collège 1983-1984.

Cette transformation de la relation pédagogique se manifeste dans les propositions de projet. "Qu'il y ait ensuite un ou plusieurs projets, il doit nécessairement exister un accord des élèves et de l'enseignant sur le(s) projet(s).

L'adhésion du groupe appelé à travailler ensemble est un préalable (2). C'est le groupe qui s'engage sur un travail." Toutes les activités de l'atelier, même les détours, tous les contenus abordés le seront en référence au projet" (Ibid.). Que l'enseignant ou les élèves soient à l'initiative du projet, celui-ci est dès le départ objet d'un accord. La responsabilisation de l'élève dans son inscription, dans sa relation au groupe, dans les projets, se poursuit par l'effectuation. Dans l'atelier de jadis "le travail de l'artisan n'est ni émietté ni divisé... le cursus de production est continu et reste maîtrisé dans son entier. Le fabricant demeure maître du processus total de fabrication"(3). De la même façon, dans l'atelier comme situation d'enseignement, les élèves qui s'engagent dans un travail choisi par eux, en déterminent le champ, l'objectif, en assurent l'effectuation, sont donc responsables de la production jusque dans son exposition. Suivant que l'atelier fonctionne selon un projet unique ou selon une pluralité de projets, le travail des participants peut être individuel, d'équipe ou collectif.

C'est cette liberté et cette parité dans l'organisation qui produisent, on l'a vu, le mode de fonctionnement varié des ateliers. La responsabilisation de l'élève tout au long du processus de travail "le met en position de faire et non de répondre"(4). C'est comme un acteur que l'élève aborde le champ artistique, nouant

(1) J. Cohen, "L'atelier : de l'artisanat à l'art", Les Amis de Sèvres n°120 (1985), pp. 105-131

(2) 200 ateliers au collège 1983-1984, op. cit., p.22

(3) J. Cohen, art. cit., p.114

(4) G. Pélissier, Catalogue de l'exposition "Art Collège". Paris, juin 1987

avec ce dernier une relation directe. G. Pélissier, dans le catalogue de l'exposition "Art Collège" rapporte des propos d'élèves, lors de leur rencontre avec des artistes ou des techniciens.

En cours de réalisation, lors d'un dialogue avec Ch. Boltanski, il y eut confrontation ; des résolutions furent prises. A ce propos un élève raconte : "Plus on écoutait Christian Boltanski, plus on voyait qu'il y avait trop de choses (dans notre projet) ... et on a discuté sur des détails qu'on a réglés grâce à lui". Une telle relation au champ artistique, vécue directement et dans l'événement, a des effets. Elle permet aux élèves d'appréhender la démarche plastique comme autre que répétitive, sur le mode de l'engagement événementiel. Acteur et non plus agent, concerné sans équivoque, solidaire et non plus solitaire : tel est - ou peut-être - l'élève en situation d'apprentissage dans un atelier.

## Questions

On a vu les effets de l'implantation horaire des ateliers sur leur fréquentation comme sur leur organisation didactique. Si la spécificité des ateliers est en grande partie déterminée par les conditions de travail, il importe de se demander quelles sont ces conditions actuellement. Quelle évolution peut-on maintenant relever par rapport aux difficultés qui furent recensées en 1984 ?

Dans les Programmes et instructions des collèges de 1986, il est recommandé "d'insister davantage en quatrième sur les activités de communication, en troisième sur l'analyse critique des oeuvres". La méthode de l'atelier semble, entre autres, épouser ces directions; de fait y répond-elle vraiment ? Quel est plus précisément son rapport au contenu disciplinaire ?

## Conclusion

La didactique des Arts plastiques évolue dans la volonté de ne jamais donner prise à une pratique indéterminée et sémantiquement pauvre. Depuis 1970, fut constamment analysé ce que doit être cette pratique. Si tout enseignement des Arts plastiques passe par une compréhension nécessaire de l'artistique, celle-ci sera vécue différemment selon les situations. Ainsi, en novembre 1989, au stage national de Sèvres, M. G. Pélissier, Inspecteur général d'Arts plastiques rappelle l'importance de l'acquisition des connaissances. Dans cet esprit, la place de l'exercice répétitif en situation de cours lui paraît pertinente, alors qu'en atelier l'accent sera mis sur la singularité des productions. Cette dernière distribution ne pouvait être saisie par la recherche actuelle qui débute en 1987. On la repérera plus tard.

Ce que l'on peut dire des trois situations d'enseignement à la lecture des textes et dans une première conclusion, est que la notion de projet semble les unir dans le temps même qu'elle les divise. L'interprétation différente de cette notion se mesure dans ce qui se joue au sein de la relation projet professeur/projet élève.

En situation de cours, le projet de l'élève explicite le projet de l'enseignant ou s'énonce comme variation de ce modèle. Suivre un projet, ne peut être parcourir des étapes fixées.

En situation d'autonomie, c'est l'attitude de l'élève face au projet qui est repérée, ciblée, évaluée par l'enseignant. Qu'il en ait l'initiative ou que l'entreprise soit collective, il s'agit pour l'élève de se situer "en terme de projet", c'est-à-dire dans la conscience d'un futur déterminant le présent de son travail. Se représenter un projet n'est pas dérouler un programme.

En situation d'atelier, la notion de projet est fédératrice du groupe et du travail. Les acteurs sont paritaires, autour de travaux qui font référence pour le groupe.

Le rapport de recherche qui suit a pour objet d'approfondir la description de ces trois situations didactiques.

Sylvie HUARD Juillet 1990





## **CHAPITRE 2**

### **CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE**

**2.1. Du pédagogique au didactique**

**2.2. La pratique "pivot des arts plastiques"**

**2.3. Dispositif**

**2.4. Problématique et problématisation**

**2.5. Champ référentiel de la discipline**

**2.6. L'artistique comme contenu**

Parmi les recherches antérieurement menées au sein de la DP1 deux recherches étaient des enquêtes disciplinaires : analyse d'un corpus de bilans pédagogiques de stagiaires en formation au C.P.R. et questionnaires adressés aux professeurs chargés d'un atelier d'arts plastiques (1). Une recherche était interdisciplinaire (2). Elle visait à repérer les modalités de la mise en oeuvre du contrat didactique, l'attente et les représentations des élèves et des professeurs de CM2 et de 6ème. Si les objectifs de ces recherches ne permettaient pas d'entrer de façon spécifique dans la mise en oeuvre de l'enseignement des arts plastiques, elles ont cependant permis de relever le rôle particulier de certaines modalités comme la pratique, l'effectuation, le dispositif et de comprendre l'importance de points essentiels tels que la difficulté de dissocier la fonction pédagogique de la fonction didactique et la problématisation des contenus. Ce dernier point, lié à la question de la transposition didactique, prend un relief particulier pour une discipline dont le champ référentiel a été périodiquement remis en question et reste encore actuellement l'objet d'un débat dont les enjeux sont importants. Ces points particuliers participent à la constitution du cadre théorique qui détermine le sens de notre travail.

---

(1) 200 ateliers d'arts plastiques au collège. INRP 1983-1984.

(2) ARTICULATION ECOLE/COLLEGE : les enseignants de CM2 et de 6ème face aux disciplines. INRP 1987.

## 2.1. Du pédagogique au didactique

"Où commence l'oral didactique en arts plastiques ?" et où se termine la relation pédagogique, dans un enseignement qui prend en compte tout à la fois les démarches individuelles de 25 à 30 élèves, des problèmes techniques diversifiés, la gestion des contraintes matérielles relatives à la pratique (supports, outils, matériaux, documents...) ?

Cette question posée dans le cadre de la recherche ARTICULATION-ECOLE/COLLEGE soulève la difficulté de distinguer la fonction pédagogique de la fonction didactique.

En arts plastiques, l'enseignement prenant appui conjointement sur les initiatives personnelles de l'élève et sur la demande de l'enseignant, il y a un mixage continu entre les échanges qui font appel à la participation, à l'adhésion de l'élève pour le bon fonctionnement du cours et ceux qui font appel à l'élève dans sa démarche productive singulière. Dans bien des cas, les interventions de l'enseignant s'adressent indistinctement à l'élève sujet-apprenant et à l'élève comme personne au-delà de la relation pédagogique pure. En particulier, lorsque l'enseignement des arts plastiques relève de la mise en place de démarches artistiques, l'élève implique sa personnalité dans ses choix. C'est précisément cette fusion qui valide et particularise les réponses en arts plastiques.

Par ailleurs, le temps, l'espace, le matériel qui nécessitent une lourde gestion d'ordre pédagogique introduisent des savoirs directement liés à la pratique. En effet, ces paramètres espace, temps, matériel sont en eux-mêmes constitutifs de toute production plastique ; ils appartiennent de fait aux contenus disciplinaires.

## 2.2. La pratique "pivot des arts plastiques"

La pratique est un point commun à tous les projets et à toutes les situations d'enseignement en arts plastiques, quel que soit le niveau de classe, le style pédagogique, le contrat disciplinaire. Mais, si la place qu'elle occupe est constante, les rôles qu'elle joue sont de niveaux didactiques différents. C'est à ce titre qu'elle sera considérée comme une variable de la situation didactique en arts plastiques.

A l'intérieur de la pratique, la place de l'effectuation - manipulation ou mise en oeuvre laissant une trace observable - est à analyser. En effet, nous faisons l'hypothèse qu'en effectuant, l'élève va être amené à se saisir de l'objectif de formation de la façon suivante : pour répondre à la demande, l'élève doit faire avancer sa production ; pour cela, il fait des choix déterminés par des critères perceptifs concrets articulés aux consignes et contraintes données par l'enseignant et qui se traduisent par des actions directes sur sa production. L'élève s'engage ainsi dans un jeu de rebondissement action-réception d'ordre non verbal comparable à la posture (3) de l'artiste plasticien. Le contrôle dialectique qui s'installe entre les nombreux modes d'action et les différents modes de réception (perception, sensibilité, pensée analytique, pensée imaginaire) va permettre à l'élève de construire de façon inédite des solutions appropriées.

Dans cette hypothèse, l'efficacité de l'effectuation dépend de la mise en place par l'enseignant d'un canevas porteur : le dispositif.

---

(3) Posture est pris au sens militaire qu'en donne le dictionnaire Larousse : *Posture, ensemble d'éléments de tous ordres qui caractérisent une force militaire par rapport à une mission donnée. ("La posture de la force d'intervention conditionne sa valeur stratégique).*

### 2.3. Dispositif

Le dispositif est disciplinairement défini par les textes relatifs à l'agrégation interne d'arts plastiques (1989) comme *"un ensemble d'éléments concourant à la situation d'apprentissage, espace, temps, matériaux, instruments, références, type d'interventions du professeur, modalités d'évaluation"* (4).

Chaque élément du dispositif joue un rôle déterminant et c'est de la cohérence de l'ensemble et de son articulation à un contenu que dépend la dimension didactique. Dans ce contexte, la question qui se pose est celle du choix des contenus et de la forme sous laquelle ils seront proposés.

### 2.4. Problématique et problématisation

En arts plastiques comme en mathématiques, *"il ne s'agit pas d'énoncer le problème mais de le rendre signifiant, de faire en sorte que l'élève par un passage obligé, ait à se poser le problème. La pédagogie de la réponse et la pédagogie du problème s'avèrent des solutions limitées. Livrer des réponses ou s'appuyer sur un projet, qui en tant que simple support ne garantit ni l'apparition des bonnes questions, ni la réduction de l'aléatoire de l'interaction problème/réponse, paraît insuffisant ou incertain"* (5). Il s'agit au contraire, comme pour Philippe Mérieu, en mathématiques, à propos de la pédagogie des situations-problème, d'organiser méthodiquement cette interaction pour que dans la résolution du problème l'apprentissage s'effectue : *"... Cela impose que l'on s'assure, à la fois, de l'existence du problème à résoudre et de l'impossibilité de résoudre le problème sans apprendre"* (6). Bien qu'il ne s'agisse pas en arts plastiques de "résoudre des problèmes", cette réflexion menée en didactique des mathématiques fait écho aux conceptions sur l'introduction des contenus en arts plastiques : il ne s'agit ni de questionner, ni

---

(4) B.O. n° 5 du 24 janvier 1989.

(5) P. MERIEU, Apprendre, oui mais comment ? ESF, Paris.

(6) P. MERIEU, *Idem*.

d'exposer un catalogue de connaissances, ni de proposer une suite d'activités ou d'exercices d'application visant un champ à repérer frontalement mais bien d'organiser ces connaissances en questions donnant une dimension interrogative, synthétique et sélective débouchant sur une question féconde, énigmatique, à travailler avec les élèves (7).

Les citations ci-dessus définissent dans les textes institutionnels la notion de problématique en tant que forme particulière sous laquelle les savoirs pourront être mis en oeuvre dans la stratégie générale de cette situation d'apprentissage. Par problématisation des savoirs on entend "*mettre en relation deux ou plusieurs faits ou données pour en dégager des connaissances nouvelles ou un questionnement nouveau*" (8). Il s'agit de faire fonctionner ou de mettre en question des relations.

## **2.5. Champ référentiel de la discipline**

Depuis 1970, la diversification des contenus constitue l'une des transformations qui ont profondément modifié l'enseignement artistique. Parallèlement à la multiplication des moyens de production de l'image, la remise en question du champ référentiel, l'élargissement et l'approfondissement des références artistiques ont permis de diversifier les approches que celles-ci soient la communication, la plasticité, l'histoire de l'art et d'en faire éclater le cadre.

Cette évolution ainsi que l'hétérogénéité de la formation des enseignants soulèvent la question de l'hétérogénéité des contenus. Du point de vue des textes officiels, une diversification est souhaitée. Mais parallèlement, une recherche de cohérence quant à la place de la discipline dans la formation générale s'avère indispensable. En effet, devant l'étendue des connaissances à enseigner dans le cycle de formation générale et devant son cadre temporel très délimité, le choix des contenus doit être pensé en termes économiques de nécessité et d'efficacité. Si les arts plastiques veulent affirmer leur place au

---

(7) L'ensemble de cette analyse est empruntée au Rapport des jurys de concours : C.A.P.E.S. Interne 1989.

(8) Enquête sur les bilans de C.A.P.E.S., INRP 1985, dictionnaire des variables.

collège, ils doivent le faire comme discipline d'enseignement apportant sa spécificité dans le dispositif général de formation.

L'extension du champ disciplinaire, présente dans les programmes, paraît en contradiction avec cette exigence. Il faut savoir en outre, les recherches antérieures l'ont montré, que la liberté de choix des contenus est fondamentale en arts plastiques ; les enseignants la revendiquent fortement. Il est donc à craindre que sur le terrain l'hétérogénéité des contenus n'en soit accrue même si diversité ne signifie pas hétérogénéité. Ainsi la détermination des contenus à travers la recherche de leur identité disciplinaire est une élaboration requise aussi bien sur le terrain que dans le cadre théorique qui nous occupe ici. L'institution elle-même fait avancer cette réflexion par l'interprétation des directives et des programmes qu'elle propose en divers lieux. Les stages nationaux en particulier ou les rapports des jurys de concours s'appuient sur une lecture actualisée des textes. Les sujets de concours également sont pensés dans ce sens ; par exemple le sujet de l'épreuve pédagogique proposé aux candidats du C.A.P.E.S. interne à la session 89-90 soulève la question qui nous intéresse et apporte une clef à la compréhension de la transposition didactique en arts plastiques telle que l'institution la pense :

*Dans les "compléments aux programmes et instructions des classes de collège" 1987, il est dit que le professeur "doit s'attacher à diversifier les pratiques tout en élargissant le champ de la discipline". Il est toutefois rappelé que "l'investigation de domaines artistiques différents met en évidence l'existence de concepts plastiques communs à l'ensemble de ces domaines".*

*Vous définirez un projet, comportant plusieurs séances, qui prenne en compte une "diversification des pratiques" dans le champ disciplinaire et qui permette l'appropriation de la notion de LUMIERE en arts plastiques par une classe de troisième.*

Pour revenir au cadre didactique théorique et expérimental, que peut-on dire de la spécificité du champ référentiel et de la transposition qui doit en être faite ?

Trois domaines de savoirs : l'historique, le plastique et l'artistique sont énoncés. Ils correspondent à des domaines d'apprentissage variés : connaissances factuelles et notionnelles, connaissances techniques, savoirs procéduraux techniques et intellectuels, voire artistiques.

Cette prise en compte de l'artistique s'est affirmée en 1983 avec la création des ateliers d'arts plastiques au collège : *"l'aspect tout à fait novateur a été de restituer dans les classes avec les élèves les processus de la création artistique et de favoriser la rencontre avec l'art contemporain"* (9). Cette actualisation du champ référentiel marque actuellement l'évolution de l'enseignement artistique dans le cadre de l'enseignement général.

Dans le dispositif théorique d'enseignement que nous avons décrit, nous avons proposé la problématique comme mise en scène des savoirs. En philosophie, *"la problématisation est l'opération par laquelle un philosophe transforme l'expérience personnelle qu'il a d'un phénomène humain général en un énoncé visant à remettre en question les bases présumées de ce phénomène"*. Si on transfère cette définition à la démarche artistique, on dira qu'en art, l'opération par laquelle un artiste transforme l'expérience personnelle qu'il a d'un phénomène en un énoncé plastique vise à questionner par la mise en oeuvre des relations propres aux formes de l'oeuvre d'art les bases présumées de ce phénomène. Autrement dit, les oeuvres elles-mêmes s'énoncent dans les problématiques qu'elles recèlent. Si on admet que le champ savant de la discipline soit prioritairement le champ artistique, le travail de transposition didactique en arts plastiques sera alors de mettre à jour ces problématiques sur lesquelles s'appuient les démarches des artistes et qui sont contenues et visibles dans les oeuvres. Ainsi la problématisation pensée initialement comme outil de la stratégie d'enseignement relève également de l'identité des démarches sur lesquelles s'appuient les artistes, c'est-à-dire les contenus disciplinaires.

Cette interspécificité de la problématisation entre domaine d'apprentissage et technique d'enseignement caractérise les arts plastiques.

---

(9) G. PELISSIER, *"La création des ateliers d'arts plastiques au collège"* in Arts Plastiques et formation de la personne : ouverture et diversification. Les Amis de Sèvres n° 120, 1985.



## 2.6. L'artistique comme contenu

Le parallèle entre la procédure philosophique de problématisation et la procédure artistique induit la dimension problématisante des oeuvres d'art mais n'explique la création ni dans sa forme énonciatrice particulière - tissu de relations formelles, matériologiques, visibles - ni dans le fonctionnement de ces relations ni surtout dans ce qui lui est essentiel : la dimension artistique.

L'énonciation plastique s'élabore dans le visible comme nous l'avons décrit précédemment à propos de la pratique : projet, production plastique, artiste se mettent en jeu dans une posture interactive dont le "liant" s'il advient induira le caractère artistique de l'oeuvre produite. Le projet artistique diffère du projet technique en ce qu'il est moteur mais non anticipatoire (10) et que l'artiste qui vise la création est prêt à se laisser surprendre par son propre travail et à en changer les règles pendant le "en train de se faire". Cette disponibilité qui est décrite par les termes se rapportant au comportement créatif (flexibilité, imagination, insight, pensée divergente, processus heuristique, balayage ou scanning (11)), accueille l'écart, l'émergence de ce qui est étranger au projet, ce qui échappe ou dérange, elle invite au dépassement et à ce titre, elle est condition d'apparition de la dimension artistique.

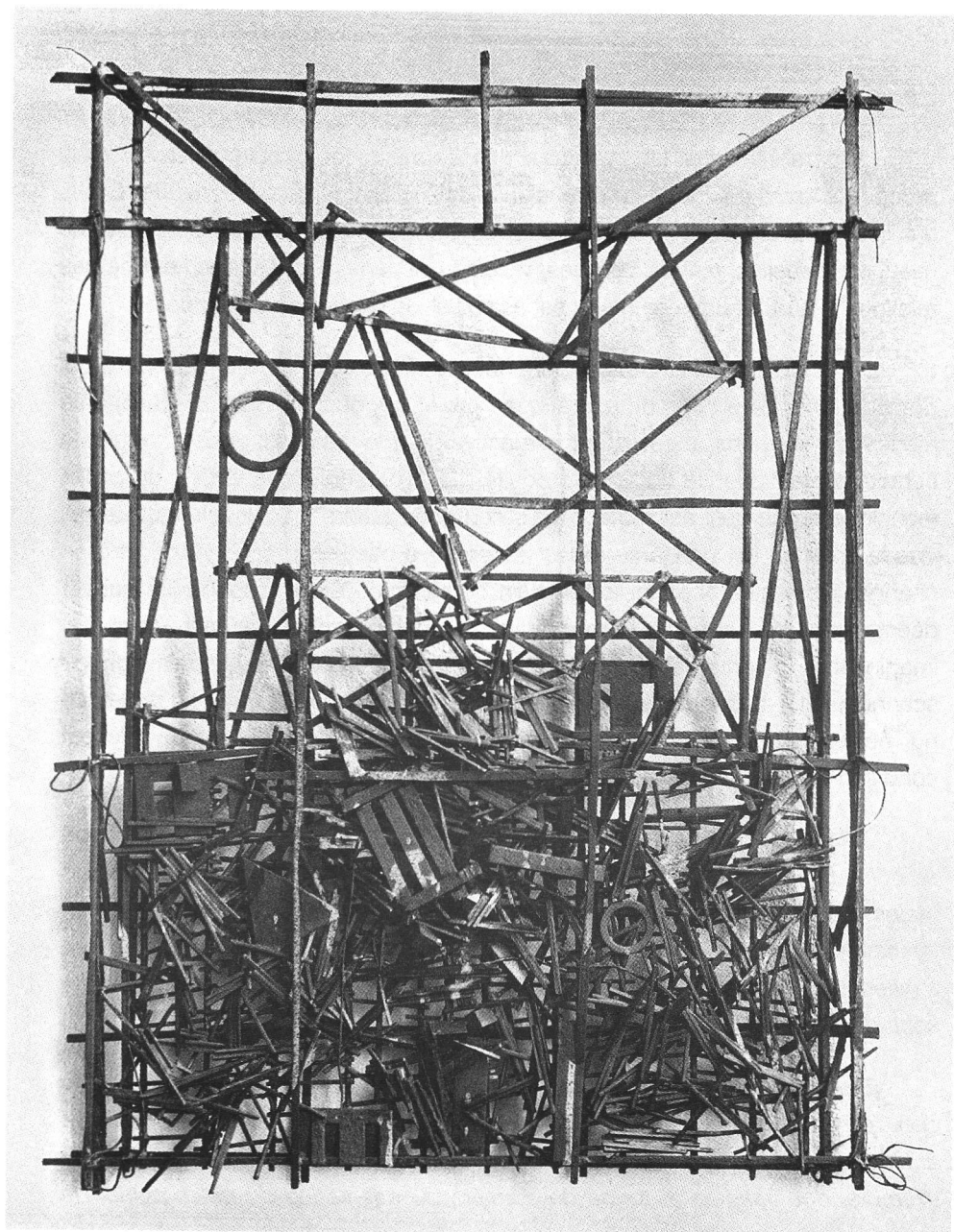
*"Je suis fasciné par les événements de hasard : une rupture ou une torsion du bois, un assemblage qui s'écroule, le désordre que produit la fébrilité de mes mains. Le corps a ses exigences que l'esprit ne domine pas. Parfois il travaille lentement. Parfois une fébrilité le gagne, comme si c'était une hâte qu'en survienne un accident et que l'ordre s'écroule. L'accident ou la catastrophe sont, dans l'art, désirés".*

*(L'effondrement local des structures ordonnées est une des obsessions dont je crois qu'elles marquent, dans ce qu'elle a d'essentiel, la pensée artistique actuelle. Je citerai un exemple sans conteste : Paul Klee peint, par exemple, des images en forme de damiers ou des séries de petits points de*

---

(10) JOUVET : *"Il savait ce qu'il voulait dire mais il ne savait pas le dire. Il était porté par un désir qu'il traduisait par des actes contradictoires mais pourtant isotopiques"*. In 7 leçons de Louis Juvet à Claudia, sur l'Elvire de Dom Juan, tirées de Molière et la comédie classique, Gallimard 1965.

(11) Ch. A. TIJUS : une réponse à Karl Popper : est-il possible d'analyser les processus de la création artistique in Bulletin de psychologie n° 372, sept.-oct. 1985.



Francis LIMERAT  
Ordre et catastrophe n° 2, bois peint, 1981, 60 x 47 cm.  
Collection privée, Paris.  
(Reproduit avec l'autorisation de F. LIMERAT et de la revue ART).

couleur. Or il le dit : il survient quelque chose, des accidents viennent rompre les régularités. Paul Klee ne peindrait-il pas dans l'attente, dans l'espoir que de tels événements se produisent ?

La question est : qu'attend-on ? de quelle nature et de quel sens sont ces accidents, événements, catastrophes ? Paul Klee raconte dans ses textes que surviennent des figures : la figure d'un jardin, d'un cosmos d'étoiles, d'un port en bord de mer, d'un ange de la mort. Donc l'artiste attendrait, dans la minutie de son travail, que l'événement de hasard, la rupture de l'ordre, l'effondrement local de l'édifice, ce que lui, Francis Limérat, nomme une catastrophe, on attendrait que ça fasse, dans l'oeuvre, Figure ? et la Figure se donnerait d'elle-même, par un accident désiré mais involontaire, au cours du travail minutieux de l'art ? ...) (12).

Lorsque, dans un mouvement de la production "en train de se faire" survient un accident, un hasard, deux choix sont possibles : le rejet ou la prise en compte. Si l'accident est perçu comme indésirable, il y a correction, l'ordre est maintenu, l'anticipation de la production est sauvegardée. S'il est fait place à l'accident, la production est regardée dans sa nouvelle hétérogénéité, l'ordre d'avant est rompu. Une autre cohérence est à construire. Il faut en chercher les possibles.

L'artiste en problématisant l'accident lui donne un caractère événementiel. Il transforme par là une juxtaposition inessentielle en une articulation pertinente qui fait sens dans le visible de l'oeuvre mais reste d'ordre non verbal.

La production de l'artistique résulte donc d'une démarche qui combine dans une posture particulière des comportements spécifiques et des phénomènes extérieurs. Sa présence reste cependant irréductible à une définition verbale. Le caractère artistique d'une oeuvre serait, après que l'on en ait tout dit, l'inexplicable reste qui ne pouvant être qualifié ne peut qu'être induit par l'expérience (13).

---

(12) Francis LIMERAT, artiste plasticien, in ART cahier 7 SNI 1986. Marc LE BOT, critique d'art, in ART cahier 7 SNI 1986.

(13) "Le dernier lieu de résistance de l'image est hors du discours", H. DAMISH, 8 thèses pour (ou contre ?) une sémiologie de la peinture, Macula n° 2, 1974.

Enseigner l'artistique revient alors à mettre en oeuvre et en évidence les conditions de son apparition, en sollicitant chez l'élève des attitudes de surpassement, de pensée divergente, d'écoute du hasard, d'utilisation de l'émergence, de risque, associées à des situations de rupture, de ratage, d'accident, de détournement, d'écart, de blocage, d'inattendu, de hors-norme. Comme nous l'avons précédemment noté à propos de la transposition didactique, dans le sujet de l'épreuve pédagogique du C.A.P.E.S. interne d'arts plastiques en 1989, les sujets de l'épreuve pédagogique aux deux premières sessions de l'agrégation interne d'arts plastiques en 1989 et 1990 attestent de la prise en compte de l'artistique comme contenu disciplinaire.

Epreuve écrite - session 1989 :

*"L'artiste est attelé avec le hasard ; ce n'est pas une danse à danser seul, mais à deux ; le hasard est de la partie".*

J. Dubuffet, *L'homme du commun à l'ouvrage*, Paris, Gallimard, Coll. Idées 1972, p. 28.

*Vous exploiterez cette citation pour concevoir une séquence pédagogique destinée à des élèves de second cycle.*

Epreuve écrite - session 1990 :

*"C'est seulement dans le risque que se trouve la réussite ou la déchéance du tableau".*

E. Pignon, *Contre-courant*, Paris, Stock 1974.

*Comment transposez-vous cette affirmation dans l'enseignement des arts plastiques ? Concevez une séquence pédagogique destinée à une classe de second cycle. Prévoyez-en le dispositif et le développement ainsi que l'évaluation et les prolongements éventuels.*

En s'efforçant de placer l'élève dans les conditions d'émergence du processus de création, il faut accepter que celui-ci puisse finalement se penser comme responsable unique de sa production. Cela signifie pour l'enseignant

que l'incontrôlable de la situation, la divergence du travail sont critères mêmes de la validité de son dispositif mais non de la validité des réponses. Le plasticien en s'auto-affectant de la qualité d'artiste est garant de la dimension artistique de son travail. Face à l'élève, qui lui n'est pas un "artiste", se pose le problème de l'évaluation des productions.



## **CHAPITRE 3**

### **METHODOLOGIE**

#### **3.1. Echantillon**

#### **3.2. Questionnaire-élèves**

#### **3.3. Questionnaire-professeurs**

#### **3.4. Questionnaire-chefs d'établissement**

#### **3.5. Moment et durée des observations**

#### **3.6. Observations centrées sur l'enseignement**

#### **3.7. Outils d'observation**

- La grille d'analyse des observations
- La grille des productions plastiques et traces visibles

### 3.1. Echantillon

Le nombre des terrains retenus a été volontairement limité afin de répondre :

- à la nécessité d'établir des échantillonnages comparables pour chacune des trois situations.

- à la volonté de réaliser sur place et à long terme des observations approfondies dans des classes prises en charge par un enseignant d'arts plastiques qualifié (certifié ou agrégé) pendant toute l'année scolaire.

Cet échantillon a été constitué à l'aide du S.P.R.E.S.E. (1). Les terrains ont été appariés trois par trois, un par situation, selon les critères sociologiques et pédagogiques suivants :

- taille de l'établissement ;
- taux de réussite : rapport des effectifs de 4ème-3ème sur les effectifs de 6ème-5ème ;
- taux d'élèves en retard à l'entrée en 6ème ;
- taux de retard accumulé sur les quatre années du collège ;
- taux d'enfants étrangers ;
- répartition par catégorie socio-professionnelle des parents des élèves de 4ème.

---

(1) S.P.R.E.S.E., Service de prévision des statistiques et de l'évaluation.



Sur les douze terrains préalablement choisis, onze ont été retenus, un des terrains n'ayant pu, pour des raisons indépendantes de notre volonté, être pris en compte. Les onze terrains sont tous situés en région parisienne.

### 3.2. Questionnaire-élèves (2)

Dans chaque établissement, trois classes sont prises en compte : la classe observée ainsi que deux classes-témoins qui permettent de pondérer les réponses. Les trois groupes-classes répondent en début et en fin d'année scolaire à un questionnaire de représentations.

Tableau de la répartition du nombre des élèves ayant répondu aux questionnaires en début (QA) et en fin d'année (QB)

| CLASSES OBSERVEES        |    |                       |    |                     |    | CLASSES TEMOINS |     | TOTAL |     |
|--------------------------|----|-----------------------|----|---------------------|----|-----------------|-----|-------|-----|
| Situation de cours usuel |    | Situation d'autonomie |    | Situation d'atelier |    |                 |     |       |     |
| QA                       | QB | QA                    | QB | QA                  | QB | QA              | QB  | QA    | QB  |
| 73                       | 55 | 97                    | 85 | 53                  | 45 | 526             | 475 | 749   | 660 |

Le questionnaire comporte cinq axes :

- la place des arts plastiques au collège ;
- les objectifs de la formation générale et disciplinaire ;
- la réussite en arts plastiques ;
- activités et pratiques ;
- le rôle de l'art.

---

(2) Le questionnaire est présenté intégralement dans l'introduction du chapitre 6 "questionnaire-élèves".

Trois points ont étayé l'élaboration de ces questionnaires :

- l'expérience antérieure des questionnaires de représentations mis au point pour la recherche Articulation-Ecole/Collège ;
- nos hypothèses et les spécificités des trois situations d'enseignement ;
- l'analyse des réponses faites à des pré-questionnaires testés l'année précédente.

La double passation du questionnaire de représentations en octobre, puis en juin doit nous permettre de mesurer l'écart entre les représentations de début et de fin d'année et donc de repérer les déplacements opérés par l'enseignement dans telle ou telle situation.

### **3.3. Questionnaire-professeurs (3)**

Le questionnaire adressé aux enseignants comporte deux parties distinctes. L'une est constituée de questions relatives à la formation, aux fonctions et aux pratiques pédagogiques de l'enseignant, l'autre porte sur ses représentations à propos de l'enseignement des arts plastiques et recouvre en partie les axes du questionnaire-élèves.

Certaines questions permettent d'identifier les modalités de fonctionnement explicitement désignées par l'enseignant en début d'année, que ce soit la présentation d'un projet annuel ou la présentation d'un contrat de classe.

Ces données permettent de déterminer dans quelle mesure les pratiques d'enseignement observées sont liées à la formation, aux centres d'intérêt, aux références culturelles et artistiques des enseignants ainsi qu'à leurs opinions.

---

(3) Le questionnaire-professeurs est intégralement présenté en annexe.

### **3.4. Questionnaire chefs-d'établissement (4)**

Les chefs d'établissements ont répondu à un questionnaire permettant de relever des données d'ordre plus général : la structure administrative et financière de l'établissement, l'inscription de la discipline au sein de l'établissement, la politique culturelle de l'établissement, son degré d'ouverture sur le contexte culturel extérieur. Parallèlement au questionnaire adressé aux enseignants, les données recueillies auprès des chefs-d'établissement contribuent à situer les contextes socio-culturel, économique, matériel, relatifs à chaque terrain et à en repérer les implications que cela peut avoir autant sur les pratiques d'enseignement que sur les représentations des élèves.

### **3.5. Moment et durée des observations**

Les observations ont été assurées par les membres de l'équipe de recherche, chacun ayant en charge le suivi constant de trois ou quatre terrains pendant un trimestre. Pour chaque terrain, les observations ont été assurées par une seule et même personne.

Les observations se sont situées au deuxième trimestre, dès janvier 1988. Il était prévu d'observer une dizaine d'heures consécutives, ce qui correspond, dans le cas de la situation de cours usuel, au suivi d'un trimestre. Dans certains cas (absence, sortie...), la continuité des observations n'a pu être maintenue. De ce fait, le corpus a été limité à sept séances consécutives.

Les observations ayant démarré au deuxième trimestre, il n'a pas été possible d'observer les classes, en situation d'atelier et d'autonomie, au moment-clé de la mise en place des projets. Les informations annexes recueillies lors des entretiens avec les professeurs ont permis de combler ces lacunes.

---

(4) Le questionnaire chef-d'établissement est présenté en annexe.

### 3.6. Observations centrées sur l'enseignant.

En arts plastiques, l'éclatement de la classe en plusieurs lieux de travail, les déplacements de l'enseignant, des élèves, la diversité des activités créent une indépendance des actes et des acteurs.

De ce fait, un seul observateur ne peut saisir de manière continue et chronologique, à la fois l'enseignant et les élèves. C'est pourquoi nos observations se sont centrées sur les interventions de l'enseignant dont les actions et les comportements sont, selon nous, les indicateurs de l'enseignement des arts plastiques.

### 3.7. Les outils d'observation.

Pour cette étude, l'observateur a pris en compte sur place :

- la chronologie de la séance ;
- la direction des échanges ;
- les interventions autres que verbales ;
- les éléments référentiels ;
- les productions plastiques.

Compte tenu des conditions matérielles (rapidité des interventions, déplacements de l'enseignant...), les observations "en direct" ont été doublées par un enregistrement audio donnant lieu à un décryptage systématique des cours observés. C'est, après harmonisation et à partir des observations "en direct" et du décryptage des séances, que chacun des membres de l'équipe a pu remplir, pour les terrains qu'il a lui-même observés, une *grille d'analyse des observations* complétée par une *grille des réalisations plastiques et des traces visibles* (5).

---

(5) Ces deux grilles sont présentées en annexe.

## La grille d'analyse des observations

Cette grille commune aux trois situations a été élaborée à partir de constantes dégagées au cours des précédentes recherches de l'équipe disciplinaire auxquelles ont été ajoutées des modalités propres à chacune des trois situations.

Cette grille restitue une lecture synchronique et non chronologique des séances. En effet en situation d'atelier comme en situation d'autonomie la diversité des activités des élèves et des lieux de travail, l'irrégularité du temps accordé par l'enseignant aux différents élèves ou groupes d'élèves ne permet pas d'envisager l'approche chronologique des séances de manière pertinente.

La grille d'analyse des observations comporte seize variables qui permettent d'identifier et d'articuler les informations à trois niveaux :

- la partie visible du dispositif : lieu, temps, activité du ou des élèves au moment de l'intervention, domaine du travail, référent ;

- la direction et l'objet de l'intervention : mode d'intervention (autre que verbal) direction de l'échange, objet de l'intervention, domaine de l'intervention, fonction de l'intervention, moyens disciplinaires ;

- les références et contenus.

## Grille des productions plastiques et traces visibles.

Cette grille permet l'identification de chacune des productions. Elle en précise : le support, le format, le matériau, l'outil, la technique, le domaine du travail et précise si le travail est individuel, de groupe ou collectif.



## **CHAPITRE 4**

### **CARACTERISTIQUES DES TERRAINS OBSERVES**

#### **INTRODUCTION**

##### **1. LE CADRE MATERIEL**

- 1.1. Une totale cohérence entre les modalités de fonctionnement et les projets des professeurs dans chacune des trois situations.**
- 1.2. Des espaces de travail centrés en usuel, ouverts en atelier, éclatés en autonomie.**
- 1.3. Les crédits alloués aux arts plastiques : de 3 à 17 francs par élève et par an.**
- 1.4. Des modalités de fonctionnement comparables dans les trois situations.**

##### **2. PROJET DES ENSEIGNANTS**

- 2.1. Place des arts plastiques au collège.**
- 2.2. Suivant la situation dans laquelle ils enseignent, les professeurs accordent aux arts plastiques des finalités particulières.**
- 2.3. Des objectifs communs ; des projets propres à chaque situation.**
- 2.4. Consensus sur le choix des domaines disciplinaires.**
- 2.5. Conditions et capacités pour réussir en arts plastiques.**

#### **CONCLUSION**

**Le choix de la situation d'enseignement détermine une approche particulière du champ disciplinaire.**

## **INTRODUCTION**

Des informations sur les particularités de chacun des onze établissements concernés par cette recherche, ainsi que sur les projets et les finalités d'enseignement visés par les onze enseignants d'arts plastiques observés, ont été recueillies à partir de questionnaires (1) et d'entretiens auprès des professeurs et des chefs d'établissements.

L'analyse de ces données révèle une forte cohérence des réponses à l'intérieur de chacune des trois situations de cours usuel, d'atelier et d'autonomie, le choix de la situation déterminant des cadres matériels spécifiques et une approche particulière du champ disciplinaire. D'une manière constante et révélatrice, les situations d'enseignement se différencient par le fait que l'enseignant instaure un cadre matériel propice à la situation dans laquelle il choisit d'enseigner. Les conditions de travail, les crédits, les espaces ne sont pas comparables d'une situation à l'autre. Cependant, malgré la spécificité de chaque situation, se dégage, pour l'ensemble des professeurs interrogés, un consensus sur les finalités de l'enseignement et les objectifs généraux de la discipline.

---

(1) Voir en annexe le questionnaire-professeur.



## **1. LE CADRE MATERIEL**

Dans une discipline liée à la pratique, tout ce qui relève du cadre matériel (espace de travail, modalités de fonctionnement, crédits alloués...) est déterminant. Ce cadre résulte de l'interaction de plusieurs paramètres, en particulier :

- de la place de l'enseignant en fonction de son ancienneté dans le poste et de son inscription au sein de l'établissement, voire de son rôle de formateur ;

- de la liberté avec laquelle l'enseignant dispose des espaces de travail, selon qu'il les partage ou non avec un collègue de la même discipline ou d'une autre discipline ;

- des crédits d'enseignement et autres ressources dont il bénéficie, ainsi que du contexte socio-culturel ;

- des conditions institutionnelles pré-existantes : architecture, emplacement de la salle, volume, capacités de rangement, mobilier...

### **1.1. Une totale cohérence entre les modalités de fonctionnement et les projets des professeurs dans chacune des trois situations observées.**

Qu'il s'agisse des crédits, de l'espace de la classe, des modalités de fonctionnement, une forte cohésion se dégage entre ce que les enseignants mettent en place et leur projet d'enseignement.

En situation de cours usuel, le cadre matériel est géré par l'enseignant ; il se caractérise par son économie, il n'est pas nécessaire dans ce cas de disposer de beaucoup pour faire des arts plastiques.

En situation d'atelier, la priorité est accordée à la pratique et tout est instauré par l'enseignant pour faciliter la démarche de l'élève : matériel fourni, liberté dans le temps et l'espace.

En situation d'autonomie, l'enseignant met en place un cadre matériel explicitement organisé qui induit un espace incitateur : matériaux divers, panneaux explicatifs, outils de suivi, documentation, définition d'espaces réservés à des techniques et à des démarches particulières.

## **1.2. Des espaces de travail centrés en usuel, ouverts en atelier, éclatés en autonomie.**

Il est d'usage que le professeur d'arts plastiques s'approprie l'espace de la salle de cours. La disposition des tables est indépendante des situations : pour la moitié des terrains observés, elle est frontale, groupale pour l'autre moitié. En déterminant la disposition du mobilier, les espaces de circulation, les possibilités de rangement et les conditions d'affichage, il procède ainsi à la transformation de l'espace-classe qui lui est attribué. Ces choix déterminent la circulation du regard, de la parole, du corps et nous pouvons le supposer, influe sur l'image que les élèves auront de la discipline. Ce contexte dans lequel l'enseignant inscrit ses pratiques correspond donc à des orientations prévisionnelles d'ordre pédagogique et didactique.

En situation de cours usuel, la classe est le lieu unique de travail.

En situation d'atelier, les espaces autres - salle annexe, couloir, hall, réserve, salle vidéo, laboratoire photographique - deviennent des lieux prétextes à telle ou telle pratique ; les élèves utilisent les lieux les plus propices à leur travail.

En situation d'autonomie, l'enseignant organise des espaces propres à des techniques et à des démarches particulières : laboratoire photographique, ateliers spécialisés, espace sculpture... Il invite les élèves à travailler comme en atelier dans des espaces extérieurs à la classe : préau, CDI... Mais ici les lieux se veulent surtout incitateurs, les élèves sont appelés à s'approprier les espaces mis à leur disposition.

En atelier et en autonomie, l'éclatement des lieux induit des comportements particuliers : l'élève n'est plus continuellement sous le regard de l'enseignant, il est de ce fait responsabilisé et plus autonome.

### 1.3. Les crédits alloués aux arts plastiques : de 3 à 17 francs par élève et par an.

Cet écart d'un terrain à l'autre peut s'expliquer par les sources de financement propres aux situations et par les besoins propres à chacun des terrains.

En situation de cours usuel, 3 francs par élève et par an en moyenne correspondent aux seuls crédits d'enseignement ; en situation d'atelier viennent s'y ajouter 3.000 francs de subvention spécifique (2) ; en situation d'autonomie, les enseignants ne disposent pas de crédits spécifiques ; leurs ressources sont les crédits d'enseignement, éventuellement, les crédits d'atelier s'il en existe un dans l'établissement ; les subventions attribuées au titre des P.A.E., le mécénat, la coopérative... constituent des ressources supplémentaires.

Tableau récapitulatif de l'utilisation des crédits alloués aux arts plastiques

| Situation   | USUEL  | AUTONOMIE   | ATELIER  |
|---|--------|---|--|
| Crédits d'arts plastiques par élève et par an : moyenne par situation                       | 3 F    | 11 F  | 8 F 50   |
| Achats prioritaires effectués par l'enseignant avec les crédits alloués aux arts plastiques | PAPIER | PAPIER<br>PEINTURE<br>PASTEL<br>ENCRE<br>OUTILLAGE<br>TERRE<br>PLATRE<br>BOIS | PAPIER<br>PEINTURE<br>PASTEL<br>ENCRE<br>OUTILLAGE |

(2) Cette subvention n'est plus attribuée de façon systématique.

#### **1.4. Des modalités de fonctionnement comparables dans les trois situations.**

Dans tous les cas, les enseignants précisent qu'ils sollicitent également les élèves au niveau de la gestion matérielle et pédagogique du cours :

- Ils ont une liste de matériel à acheter en début d'année ;
- Il leur est demandé d'apporter des matériaux de récupération ;
- Ils sont invités à gérer le matériel pendant le cours ;
- Ils ont accès au matériel et à la réserve ;
- Ils participent à la constitution de la documentation ;
- Ils peuvent communiquer et se déplacer si nécessaire ;
- Ils ont un travail de recherche à faire à la maison, notamment documentaire ;
- Des élèves de service sont nommés.

## **2. PROJET DES ENSEIGNANTS**

### **2.1. Place des arts plastiques au collège.**

Dans les trois situations, la formation initiale des enseignants interrogés les a conduits au C.A.P.E.S. ou à l'Agrégation (9 professeurs certifiés, 2 professeurs agrégés). Ils ont en commun le poids d'une expérience pédagogique équivalente, de 15 à 20 ans d'ancienneté ; leurs pôles de référence sont assez proches, en particulier sémiologie et audio-visuel, ce qui témoigne d'une certaine homogénéité de formation. Cependant, d'une situation à l'autre, une différence se fait sentir au niveau de l'inscription de la discipline au sein du collège. Dans les établissements concernés, le rôle du professeur, en situation d'atelier comme en situation d'autonomie, déborde fréquemment le cadre de la classe ; les enseignants interrogés sont souvent professeurs principaux, membres du Conseil d'Administration et à l'origine ou partie prenante des manifestations culturelles dans le collège ou à l'extérieur de l'établissement scolaire. Six des huit professeurs de ces deux situations sont de plus formateurs M.A.F.P.E.N. et conseillers pédagogiques. Les quatre

professeurs observés en situation d'autonomie ont en outre un atelier d'arts plastiques.

## **2.2. Suivant la situation dans laquelle ils enseignent, les professeurs accordent aux arts plastiques des finalités particulières.**

Pour l'ensemble des enseignants interrogés, les arts plastiques sont considérés comme une discipline d'enseignement. Tous revendiquent un enseignement passant par la pratique, une approche individualisée, la prise en compte de l'élève dans son identité, par lesquels ils affirment la particularité de leur enseignement. Pour l'ensemble de ces professeurs, les arts plastiques ne sont pas considérés prioritairement comme un moyen de lutter contre l'échec scolaire, ni comme un complément aux autres disciplines mais comme une discipline d'enseignement à part entière.

En situation d'atelier, les enseignants interrogés privilégient les apprentissages spécifiques, alors qu'en situation d'autonomie, ils accordent en plus à l'enseignement une fonction de rééquilibrage. En situation de cours usuel, les finalités se répartissent sur divers pôles : rééquilibrage - interdisciplinarité - apprentissage spécifique.

## **2.3. Des objectifs communs ; des projets propres à chaque situation.**

Nous pouvons parler d'un consensus général de l'ensemble des professeurs interrogés sur leurs priorités d'enseignement. Ils accordent de l'importance aussi bien à des objectifs d'ordre disciplinaire, qu'à des objectifs d'ordre général : l'accès au champ disciplinaire et à la pratique artistique comme le développement des capacités transversales d'analyse, de créativité, d'autonomie sont prioritaires pour tous.

Ces objectifs communs sont atteints au travers de parcours propres à chacune des situations, compte tenu de la configuration de chacune d'elles. En outre, en situation de cours usuel et en situation d'autonomie, l'enseignant est amené à hiérarchiser ses objectifs. En effet, si en situation d'atelier l'enseignant a la possibilité (3 heures hebdomadaires, nombre restreint d'élèves volontaires) de satisfaire le maximum d'objectifs, en situation de cours usuel et en situation d'autonomie (55 minutes hebdomadaires par classe entière) des choix s'imposent ; en situation d'autonomie ils sont relatifs à la vocation de la situation, en situation de cours usuel, au projet d'enseignement de chaque professeur.

#### **2.4. Consensus sur le choix des domaines disciplinaires.**

Interrogés sur les activités qui semblent le mieux relever de l'enseignement des arts plastiques (3), tous les enseignants sont unanimes pour reconnaître que la peinture, la lecture et manipulation d'images, le découpage-collage relèvent de l'enseignement des arts plastiques alors que le mime en est exclu ; l'histoire de l'art, l'informatique, le travail d'après modèle sont rarement considérés comme un enseignement prioritaire.

#### **2.5. Conditions et capacités pour réussir en arts plastiques.**

Dans toutes les situations, les conditions de travail sont reconnues comme facteur de réussite pour les élèves ; les arts plastiques exigent un contexte matériel spécifique (espace - matériel - matériau - documentation). Autant le poids du contexte scolaire paraît important pour les enseignants interrogés en situation de cours usuel et en autonomie, autant le contexte socio-culturel semble participer à la réussite en atelier. De plus, en situation d'atelier comme en situation d'autonomie, la réussite est également imputable à l'engagement personnel des élèves.

---

(3) Question 3 (II) du questionnaire-professeur en annexe.

En situation de cours usuel, les apports extérieurs d'ordre culturel (lire beaucoup de livres, de revues - voir des expositions) sont considérés par les enseignants interrogés comme facteurs de réussite. C'est au travers des livres, revues, expositions que l'élève s'approprie la proposition de l'enseignant. Des qualités de récepteurs plus que de praticiens lui sont demandées. Il est plus important pour l'élève d'acquérir une sensibilité artistique que d'être méticuleux ou d'avoir un "bon coup de crayon".

En situation d'atelier et d'autonomie, les facteurs de réussite sont plus imputables aux qualités de l'élève (être curieux et inventif, être observateur, être original et imaginaire). Si en atelier l'enseignant s'emploie à apporter aux élèves les éléments culturels nécessaires, en situation d'autonomie, à ce niveau, la participation des élèves est requise.

## **CONCLUSION**

**Le choix de la situation d'enseignement détermine une approche particulière du champ disciplinaire.**

Dans chacune des trois situations apparaît une nette corrélation entre le cadre matériel instauré par l'enseignant et dans lequel s'inscrivent les cours et le projet d'enseignement lié à la situation.

En situation de cours usuel, tout concourt à l'économie, à l'efficacité : peu de matériel, espace clos. Le projet revient à l'enseignant et vise à l'essentiel. L'appropriation de la démarche artistique, la connaissance du domaine plastique s'appuient plus sur des capacités de perception et de sensibilité que sur l'habileté et les savoir-faire. Le contexte scolaire, l'environnement visuel et culturel, la fréquentation des musées et les visites d'exposition sont considérés comme les facteurs de la réussite en arts plastiques.

En situation d'atelier, le cadre matériel mis en place par l'enseignant privilégie systématiquement la pratique plastique : présence de matériaux, outils et supports diversifiés, ouverture de l'espace-classe sur l'extérieur favorisant

d'autres pratiques. L'élève inscrit son projet dans le cadre d'un projet fédérateur émanant le plus souvent de l'enseignant. Des qualités de praticiens sont attendues, tout autant que des capacités de perception. La culture personnelle liée à l'environnement socio-culturel sont reconnues comme facteurs de la réussite en arts plastiques.

En situation d'autonomie, le cadre matériel relativement lourd vise une double finalité : cadre incitateur et cadre structurant. L'éclatement de l'espace en plusieurs lieux de travail, la diversité des matériaux et outils mis à disposition, l'abondance de documentation constituent un environnement incitateur cependant que l'espace-classe organisé de manière immuable offre aux élèves un cadre structurant. Ces données sont à mettre en perspective avec l'instauration d'un contrat et l'élaboration d'un ensemble d'outils pédagogiques qui remplissent simultanément les mêmes fonctions d'incitation et de structuration. Le cadre matériel contribue ainsi au renforcement du dispositif spécifique dans lequel est pensée la mise en situation d'autonomie de l'élève.



## **CHAPITRE 5**

### **OBSERVATIONS**

#### **PRESENTATION**

##### **1. DISTRIBUTION DES INTERVENTIONS.**

- Le regard du professeur est inégalement distribué aux élèves d'une situation à l'autre.
- Les arts plastiques, un enseignement individualisé.
- Simultanéité des échanges collectifs et individuels en situation de cours usuel.
- Un enseignement individualisé en situation d'atelier et en situation d'autonomie.
- Prise de parole diversifiée.
- Les interventions non-verbales caractérisent la situation d'atelier.

##### **2. MOMENT DE L'INTERVENTION.**

- Economie des échanges relatifs à la gestion et au comportement.
- La gestion du temps et des savoirs : les moments d'intervention varient suivant les situations.

##### **3. FONCTION DES INTERVENTIONS.**

- La fonction des interventions caractérise les situations.
- Dévolution du travail en situation de cours usuel.
- Fonction spécifique du guidage en situation d'atelier.
- Importance de la régulation sur certains terrains en situation d'autonomie.

#### **4. NATURE ET NIVEAU DES APPORTS DISCIPLINAIRES.**

##### **4.1. Contenus disciplinaires.**

##### **4.2. Moyens disciplinaires : contribution didactique :**

- . La répartition des moyens disciplinaires caractérise chacune des trois situations ;
- . Influence du dispositif en situation de cours usuel ;
- . Situation paradoxale en situation d'atelier ;
- . En situation d'autonomie, l'enseignant propose plus de méthodes ;

##### **4.3. Références :**

- . Un cours centré sur lui-même ;
- . En situation d'atelier et en situation de cours usuel, prédominance des références et référents dans le domaine du visible, relatifs au travail des élèves et à la production artistique ;
- . En situation d'autonomie, importance du projet écrit.

#### **5. LA PRATIQUE, LIEU DE MANIFESTATION DES ECARTS.**

- Quantité des écarts.

- Traitement comparable de l'écart dans les trois situations.

#### **6. FORME DES REALISATIONS PLASTIQUES.**

- Dans les trois situations, prédominance de la réalisation individuelle de petit et de moyen format.

#### **CONCLUSION**

## PRESENTATION

Pour chacun des onze terrains observés, un corpus de sept séances ou de sept heures consécutives a été retenu et analysé à partir d'une grille commune aux trois situations.

Cette grille (1) permet d'apprécier la mise en oeuvre des actes didactiques à partir d'un certain nombre de variables qui prennent en compte :

- la direction et l'origine de l'échange ;
- le moment privilégié de l'intervention ;
- le dispositif, le référent, les échanges non verbaux ;
- le niveau et finalité de l'intervention. La désignation des contenus, des "moyens disciplinaires" et des références.

La grille d'analyse des observations comporte seize variables. Elle fournit en colonne des données quantitatives sur les paramètres retenus et permet horizontalement une lecture qualitative des interventions. L'interférence des variables constitue l'unité d'analyse ou l'unité d'intervention (UI).

---

(1) Se référer à la présentation de la grille d'observation, en annexe.

L'étude des données de cette grille, à partir de tris à plat et de tris croisés, contribue à la mise à jour de la logique et de la spécificité de chaque situation, en particulier à propos de ce qui relève :

- de la distribution des interventions ;
- du moment des interventions ;
- de la fonction des interventions ;
- de la nature et du niveau des apports disciplinaires ;
- de la pratique plastique ;
- de la manifestation des écarts, des erreurs.

Répartition du nombre des terrains, élèves et unités d'intervention relevés  
sur les sept séances analysées

| SITUATION<br>DONNEES                                       | COURS<br>USUEL | AUTONOMIE | ATELIER |
|--|----------------|-----------|---------|
| Nombre de terrains observés                                | 3              | 4         | 4       |
| Nombre de séances de 55 minutes analysées                  | 21             | 28        | 28      |
| Nombre moyen d'élèves par classe ou groupe                 | 21(1)          | 25        | 16(2)   |
| Nombre moyen d'unités d'intervention sur les 7 séances (3) | 223            | 190       | 209     |

(1) La moyenne du nombre d'élèves par classe en cours usuel (21 élèves) n'est pas vraiment représentative. En effet, dans un des trois terrains observés, la classe fonctionne, pour des raisons exceptionnelles, en demi-groupe.

(2) En atelier, le nombre moyen de 16 élèves correspond au nombre des inscriptions et non au nombre des présents à chaque séance. Certains élèves ne pouvant participer qu'à une partie des 3 heures attribuées à l'atelier, l'effectif dépasse rarement 8 à 12 élèves par séance.

(3) Du fait de l'hétérogénéité des conditions horaires d'un terrain à l'autre (la séance s'étale de 55 minutes à 3 heures consécutives suivant les lieux), les sept séances de chaque terrain ont été regroupées afin de constituer le corpus d'observation.

## **1. DISTRIBUTION DES INTERVENTIONS.**

**Le regard du professeur est inégalement distribué aux élèves d'une situation à l'autre.**

Relative au nombre des élèves et aux choix pédagogiques, la fréquence des interventions fluctue considérablement d'une situation à l'autre : en moyenne, l'élève de l'atelier est directement concerné par 3 unités d'intervention par séance, celui du cours usuel ou d'autonomie par 1,5 unités d'intervention.

De plus, l'enseignant ne distribue pas ses interventions auprès des élèves, d'une façon égale. En situation de cours usuel et en atelier, l'enseignant supervise chaque élève ou groupe d'élèves de manière systématique, tout au long de la séance, que les élèves le sollicitent ou non, cela plus fréquemment en atelier, étant donné les faibles effectifs. En situation d'autonomie, la diversité des pratiques, des rythmes de travail et l'éclatement des lieux, obligent l'enseignant à faire des choix. Il module ses interventions en fonction des besoins exprimés par les élèves et des manques qu'il repère. De ce fait il peut ne pas intervenir auprès de certains élèves. Il privilégie les élèves en difficulté, qu'il s'agisse de difficultés relevant de la réalisation (problème technique, problème de représentation...) ou de la gestion pédagogique propre à l'autonomie (relance d'un groupe, repérage des outils de suivi...).

### **Les arts plastiques, un enseignement individualisé.**

La relation individualisée, à l'adresse d'un seul élève ou d'un groupe d'élèves (2 à 5 élèves) partageant la même activité, domine dans les trois situations : en moyenne 3 unités d'intervention sur 4 correspondent à un échange maître/élève ou maître/groupe d'élèves. Dans ce dernier cas, chaque élève est individuellement concerné par une parole globale dont l'objet est le travail commun. Cette relation est particulièrement dominante en atelier et en autonomie puisque, sur chacun des terrains, 80 à 90% des échanges relèvent

d'une interaction enseignant/enseigné(s), que l'intervention soit à l'initiative de l'élève, du groupe ou du professeur.

Seul un terrain, en situation de cours usuel, caractérisé par l'absence d'effectuation se distingue par l'importance des échanges d'ordre collectif (4/5 des UI) (2).

Les graphismes suivants présentent la répartition de la direction des échanges et tiennent compte, pour la situation de cours usuel, du terrain où il n'y a pas eu d'effectuation (schéma n° 2).

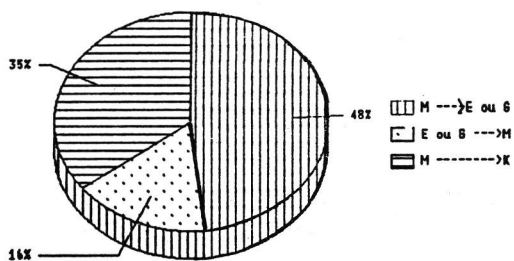
La première répartition (schéma n° 1) est plus représentative de ce qui se passe en cours usuel.

---

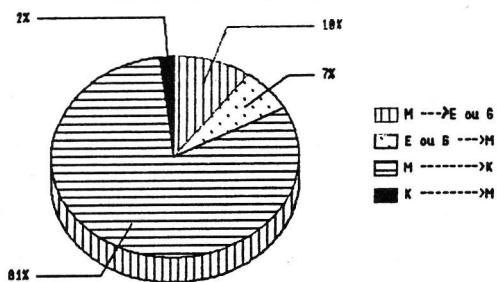
(2) Dans ce cas les élèves travaillent à la constitution d'une banque d'images. Il s'agit d'un projet commun aux classes de 3ème mené en collaboration avec le C.D.I. Le travail fait en classe porte sur le tri et l'analyse collective ou individuelle de documents iconographiques. L'enseignant met en place une progression annuelle pour permettre aux élèves de s'approprier verbalement les données relatives aux arts plastiques de ces documents.

Répartition de la direction des échanges sur 100% d'UI, par situation

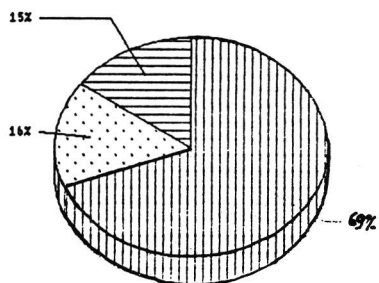
COURS USUEL (1)



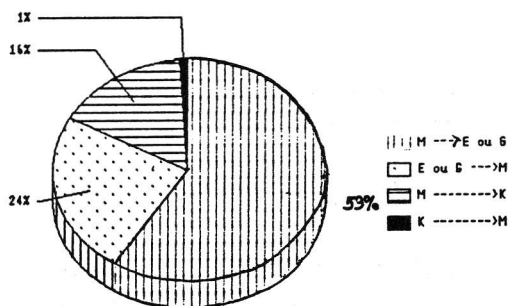
COURS USUEL (2)  
terrain sans affectation



AUTONOMIE



ATELIER



### **Simultanéité des échanges collectifs et individuels en situation de cours usuel.**

L'enseignant détermine en cours usuel la proposition de cours et le rythme du travail ; de ce fait les élèves savent ce qu'ils ont à faire et sollicitent peu l'enseignant. Ce dernier s'adresse plutôt à la classe entière au moment des phases d'organisation, de présentation et de bilan, c'est-à-dire avant et après l'effectuation. Pendant l'effectuation, si la relation est plutôt individualisée, l'enseignant s'adresse souvent à la classe entière, renvoyant à tous les élèves une remarque, un constat, un réajustement, une correction concernant l'un des élèves. Il s'agit par ce biais, tantôt de relancer, d'aider, d'ajuster une consigne, tantôt de désigner un problème ou d'énoncer un contenu à l'adresse de la classe entière. Ce passage du particulier au collectif, au moment de l'effectuation ou d'un bilan, caractérise la situation de cours usuel. La difficulté que rencontre tel élève, ce que fait émerger tel travail devient le bien de tous et cela à tout moment du cours.

### **Un enseignement individualisé en situation d'atelier et en situation d'autonomie.**

Quelle que soit l'activité de l'élève (moment d'installation, d'investigation, d'effectuation) la relation didactique, en situation d'atelier et d'autonomie, est presque systématiquement individualisée. Seules les phases gérées par l'enseignant (organisation, bilan) sont d'ordre collectif. Ici, c'est dans l'individualisation de la relation autour du travail (d'un ou plusieurs élèves travaillant sur un même projet) que s'instaure l'élaboration des savoirs.

### **Prise de parole diversifiée.**

Le déroulement des activités est relativement canalisé par le dispositif mis en place par l'enseignant en situation de cours usuel et par le projet et la fiche de suivi de l'élève en situation d'autonomie. De ce fait, dans ces deux situations, c'est à l'enseignant que revient le plus souvent l'initiative de l'échange. En atelier, la dialectique pratique-réflexion introduit un mode de fonctionnement



interrogatif pendant l'effectuation et les élèves sollicitent beaucoup l'enseignant. Le petit nombre d'élèves, l'adhésion volontaire à l'atelier, induisent une relation enseignant-enseigné privilégiée. Le savoir de l'élève y est particulièrement pris en considération ; l'élève intervient facilement et contribue, plus que dans les autres situations, directement à l'énonciation des savoirs.

### **Les interventions autres que verbales caractérisent la situation d'atelier.**

En arts plastiques, discipline d'enseignement liée au faire, au geste, au corps, aux sens, les interventions non verbales jouent un rôle didactique, au même titre que les interventions orales qu'elles appuient, voire remplacent.

Nous avons pris en compte les interventions non verbales, en les relevant suivant trois modalités : intervention gestuelle, corporelle et intervention sur le travail.

Intervention gestuelle : l'enseignant montre, fait un geste, cache un élément. Son intervention a pour but de désigner, expliquer ou au contraire poser un problème à l'élève. Exemple : l'enseignant retourne la feuille de l'élève, afin de l'inciter à lire et comprendre son travail autrement, à repérer un manque, un écart.

Ce type d'intervention, sans qualifier la situation, est relativement fréquente sur des terrains en situation d'atelier où les élèves pratiquent la sculpture. Dans ce contexte, 1/10ème des UI sont accompagnées d'une intervention gestuelle.

Intervention corporelle : l'enseignant montre la bonne posture, utilise un geste pour désigner un problème, faire comprendre une attitude.

Ceci n'a été qu'exceptionnellement observé en situation d'atelier, jamais dans les autres cas.

Intervention sur le travail : l'enseignant prend l'outil, gomme, dessine, déplace un élément directement sur la réalisation de l'élève.

Cette intervention directe sur le travail de l'élève a pour but de corriger ou ajuster, expliquer ou démontrer afin d'aider ou stimuler l'élève. Elle procède d'un apprentissage par imitation, l'élève devant souvent s'appropriier le geste, la manipulation pour poursuivre son travail. Au delà de l'apprentissage d'un savoir-

faire, elle vise à obliger l'élève à questionner sa production et la validité de ses choix.

Ce type d'intervention caractérise la situation d'atelier (11% des UI). L'idée d'apprentissage du métier, de maîtrise des savoir-faire, important en situation d'atelier, renvoie à la notion même d'atelier au sens traditionnel : lieu où l'apprenti se forme au contact des artistes et des oeuvres.

D'autre part, il y a corrélation entre les interventions autres que verbales et les techniques employées : plus de gestuel en atelier-sculpture où le "langage des mains" joue un grand rôle ; plus de démonstration avec les techniques lourdes en atelier photo ou vidéo par exemple.

Répartition des interventions non verbales  
(sur 100% d'UI, moyenne par situation)

| INTERVENTION \ SITUATION | COURS USUEL | AUTONOMIE | ATELIER |
|--------------------------|-------------|-----------|---------|
| Gestuelle                | 3           | 2         | 4       |
| Corporelle               | 0           | 0         | 1       |
| Sur le travail           | 1           | 6         | 11      |

## 2. MOMENT DE L'INTERVENTION.

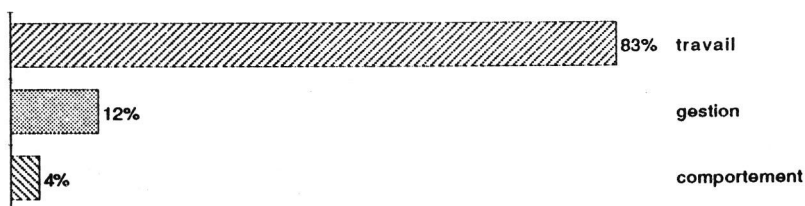
A quel moment l'enseignant intervient-il ? A quel niveau ?

### **Economie des échanges relatifs à la gestion et au comportement.**

Indépendamment de la situation, la majorité des échanges concerne le travail proprement dit. A l'opposé de ce qui a été observé en CM2 et en

6ème (3) l'enseignant de 3ème accorde peu de place à ce qui relève de la gestion purement pédagogique : 1 échange sur 10 est relatif à la gestion de la classe, du temps, du matériel ou de la tâche et moins de 1 sur 20 concerne le comportement. Nous observons cela dans des proportions homogènes sur chacun des terrains observés.

Domaine des interventions :  
répartition sur 100% des UI, moyenne toutes situations confondues



### La gestion du temps et des savoirs : les moments d'intervention varient suivant les situations.

Nous avons identifié l'activité des élèves en retenant cinq phases qui recouvrent tous les moments du cours : organisation, investigation, présentation, effectuation, bilan-évaluation. Si la gestion et le choix des activités sont en général institués par l'enseignant en situation de cours usuel et en partie confiés aux élèves dans les deux autres situations, nous pouvons admettre que l'enseignant détermine des cadres didactiques différents suivant qu'il choisit pour intervenir tel ou tel moment.

(3) Les enseignants en CM2 et en 6ème, INRP, Rapport de recherche n° 11, p. 248-251.

Répartition des oraux en CM2 et en 6ème

| NIVEAU | ORAL | RELATIONNEL | ORGANISATIONNEL | QUESTION-REPONSE | EXPOSE | TOTAUX |
|--------|------|-------------|-----------------|------------------|--------|--------|
| CM2    |      | 17          | 37              | 31               | 16     | 100    |
| 6ème   |      | 13          | 28              | 32               | 26     | 100    |

Dans les trois situations (à l'exception du terrain en situation de cours usuel où il n'y a pas eu d'effectuation), un échange sur deux s'inscrit au moment même de l'effectuation. Dans tous les cas, l'enseignement est fortement corrélé à la pratique, soit directement pendant celle-ci, soit indirectement en amont et en aval de celle-ci pendant les moments de présentation, de bilan ou de relance relatifs à la pratique.

En situation de cours usuel, l'enseignant encadre les élèves du début à la fin de leur démarche et les échanges didactiques s'inscrivent pendant les différentes phases du cours à l'exception des moments réservés à la gestion pure (répartition de la tâche, installation, distribution du matériel). Comme dans les autres situations, une part importante est réservée à l'effectuation mais des moments distincts d'exposé constituent des paliers didactiques à part entière ; ces phases de sensibilisation, d'information, de démonstration ou d'explication, sous forme d'apport collectif, caractérisent la situation de cours usuel.

L'évaluation (7% des UI - voir graphique p. 103 - schéma n° 1) se fait plutôt au fur et à mesure du travail, de manière individuelle, l'enseignant renvoyant au groupe-classe, comme nous l'avons vu, une remarque généralisable. Parfois en début ou en fin de séance, afin de relancer ou de conclure le travail, des phases de bilan collectif ponctuent le déroulement de la séance.

Sur le terrain où il n'y a pas eu d'effectuation (voir graphique p. 103, schéma n° 2), l'essentiel des interventions se situe au moment de l'examen collectif des documents. Ici l'investigation du visible (4) est abordée par le discursif et non par la pratique.

En situation d'atelier, la relation didactique est presque toujours liée à la réalisation et les apports de type exposé (importants sur 2 des 4 terrains : 14% de UI) sont directement articulés au faire. Peu nombreux, les élèves s'installent à leur rythme de manière autonome ; l'enseignant intervient auprès d'eux à partir du moment où ils sont au travail, c'est-à-dire pendant les phases d'investigation (10%) et d'effectuation (64%). Peu de moments sont réservés à une évaluation explicite détachée de la pratique (5%). Un continuel retour sur la pratique d'une part et le fait qu'il n'y ait pas de notation en atelier expliquent le peu

---

(4) Dans les Programmes et Instructions de 1985, l'appréhension du monde visible constitue avec l'expression et la culture artistique l'un des trois objectifs de l'éducation plastique au collège.

d'interventions réservées à une évaluation explicite. En atelier, l'évolution de la pratique est indicatrice des déplacements accomplis par l'élève. Il est amené à se situer par rapport à sa propre production et non par rapport à celle des autres ou par rapport à un niveau attendu.

En situation d'autonomie, l'enseignant encadre le groupe-classe surtout en début de séance, puis il s'adresse aux élèves ou aux groupes individuellement. Il intervient souvent au moment où les élèves établissent leur projet, s'organisent, c'est-à-dire en dehors des phases d'effectuation.

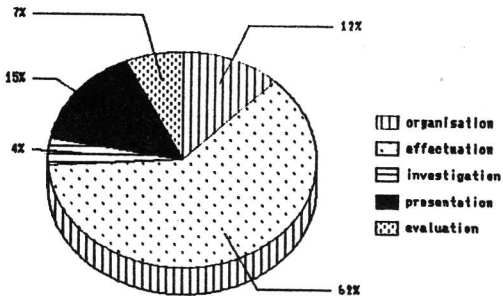
Si en atelier et en situation de cours usuel la gestion est un *préalable nécessaire* qui contribue à la bonne marche du cours ou à la mise en place du dispositif, en autonomie, l'organisation détermine le *cadre nécessaire* qui permet "la mise en situation d'autonomie". Dans ce cas, la gestion constitue le contexte matériel et objectif dans lequel va pouvoir s'inscrire le choix de l'apprenant. Ici les phases organisationnelles, en début ainsi que tout au long de la séance, structurent le cours et sont comme les autres phases lieu d'enseignement.

Les moments réservés à un bilan, à une évaluation, jouent un rôle important dans trois des quatre terrains en situation d'autonomie observés (en moyenne 15% des UI). Ces moments correspondent, en situation d'autonomie, à une phase collective, généralement située en début ou en fin de cours, phase pendant laquelle les élèves ou groupes d'élèves ayant achevé leur production la présentent à la classe. Ces bilans ont lieu à tout moment de l'année, au fur et à mesure que les travaux sont achevés. Ils se préparent en amont avec l'enseignant qui apporte l'aide méthodologique. Les élèves sont appelés à présenter au groupe-classe l'évolution de leur démarche, les difficultés rencontrées et les déplacements opérés dans leur projet, suite à leurs investigations ou aux interventions de l'enseignant.

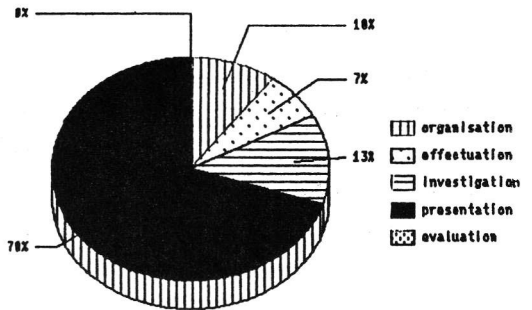
Lieu de transfert des connaissances de l'individuel au collectif, ces moments constituent en situation d'autonomie des paliers didactiques forts.

Activité des élèves au moment de l'intervention  
Répartition sur 100% des UI, par situation

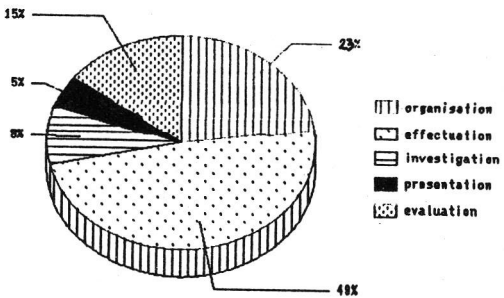
COURS USUEL (1)



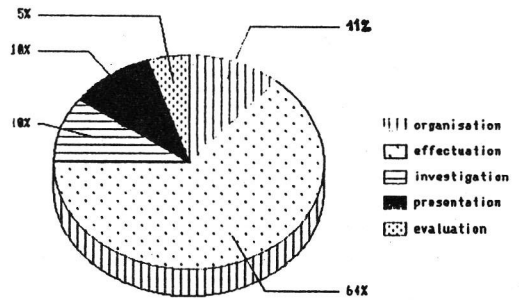
COURS USUEL (2)



AUTONOMIE



ATELIER



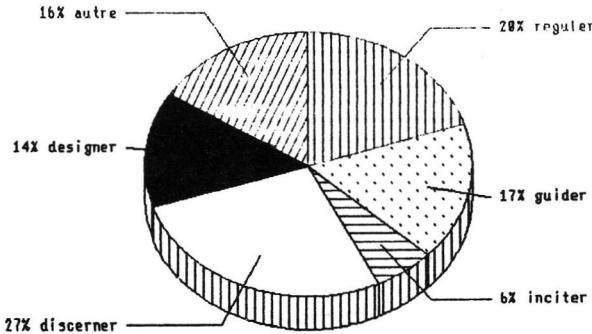
### 3. FONCTION DES INTERVENTIONS.

Pourquoi l'enseignant intervient-il ? Quelle est sa contribution à l'activité et aux savoirs de l'élève ? Cherche-t-il à apporter des aides et des contenus ou au contraire renvoie-t-il l'élève à ses choix ou à ses problèmes ? S'impose-t-il ou reste-t-il en retrait ? C'est ce que nous avons cherché à identifier en repérant la finalité des interventions ainsi que les contenus et les références énoncés.

#### La fonction des interventions caractérise les situations.

Nous avons relevé la fonction des interventions suivant cinq modalités (5) : réguler, guider, discerner, inciter et désigner. Le schéma suivant présente pour toutes les observations confondues, la répartition de la fonction des interventions portant sur le travail à l'exclusion de ceux qui relèvent de la gestion ou du comportement pris en compte dans "autres".

Fonction des interventions  
Répartition sur 100% des UI, tous terrains confondus



(5) Se reporter, pour la définition de ces termes, au dictionnaire des variables de la grille d'analyse des observations, en annexe.

Dans les mêmes proportions, une fois sur trois environ, l'enseignant intervient plutôt pour faciliter le travail et canaliser la démarche de l'élève (guider : 18% ; réguler : 20%).

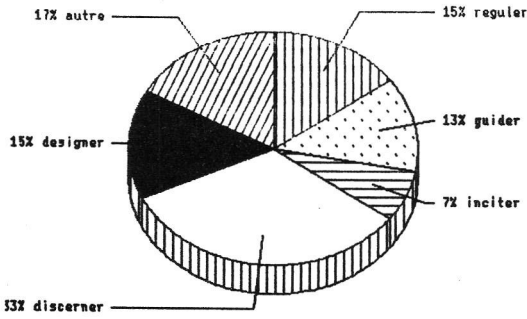
Mais il intervient aussi pour le solliciter, l'interroger, voire le déstabiliser (discerner : 28% ; inciter : 6%). L'enseignant adopte donc deux démarches contradictoires : dans certains cas, il détermine la bonne marche du travail, évacuant tout tâtonnement, erreur ou incident, alors que dans d'autres il invite l'élève à prendre du recul par rapport à ce qu'il fait, à opérer des choix et à prendre éventuellement des risques. Les interventions de type expositif (designer), visant essentiellement à expliquer, démontrer, apporter des connaissances nouvelles, représentent en moyenne 14% des unités d'intervention.

On retrouve ici la dialectique pratique/réflexion dans laquelle s'inscrit l'enseignement des arts plastiques, qui tente plus à s'affirmer par la mise en oeuvre et le retour sur la pratique que par la désignation ex-cathédra du champ disciplinaire.

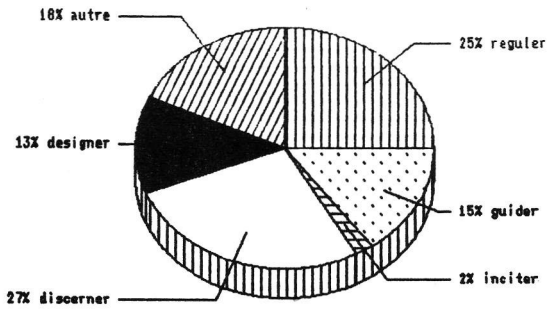
A partir de cette image moyenne, chacune des trois situations se distingue : en situation de cours usuel, l'enseignant invite plutôt les élèves à identifier, repérer et verbaliser sur leurs choix et sur leur pratique ; en situation d'atelier il intervient beaucoup pour mettre sur la voie et faire réfléchir sur la pratique ; en situation d'autonomie, comme nous l'avons déjà vu, il intervient pour maintenir le bon fonctionnement des activités tout en faisant réfléchir.



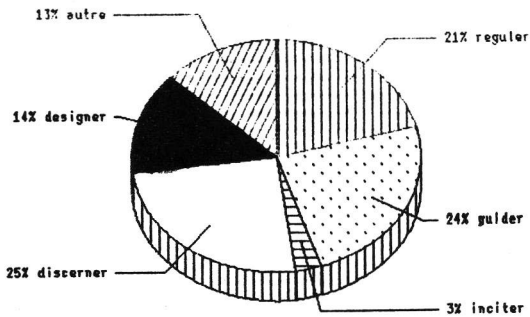
Répartition de la fonction des interventions  
sur 100% des UI, par situation  
COURS USUEL



AUTONOMIE



ATELIER



## Dévolution du travail en situation de cours usuel.

Si la proposition de cours est induite et mise en oeuvre par l'enseignant en situation de cours usuel, il lui revient d'impliquer les élèves dans ce qu'il leur propose, de les motiver, d'aiguiser leur curiosité et leur intérêt et de faire en sorte qu'ils adhèrent au dispositif proposé. Comme le souligne G. Brousseau à propos du contrat didactique, *"le maître doit donc effectuer non la communication d'une connaissance mais la dévolution du bon problème. Si cette dévolution s'opère, l'élève entre dans le jeu et s'il finit par gagner, l'apprentissage s'opère"* (6). En situation de cours usuel, cette adhésion est sollicitée entre autre par un appel fréquent à l'attention (7) : *"regarde bien", "réfléchis", "concentre toi sur ce qui va se passer si tu..."*. Une fois sur dix en moyenne, soit deux fois plus que dans les autres situations, l'enseignant sollicite ainsi l'élève. Par ce biais, l'enseignant cherche à maintenir l'attention, la tension du regard, la prise de conscience, cela pour stimuler l'élève et faire en sorte qu'il s'implique dans son travail et puisse s'appropriier le fruit du dispositif et du projet de l'enseignant.

Par ailleurs, plus systématiquement que dans les deux autres situations, l'échange vise, en situation de cours usuel, à impliquer le choix de l'élève, à l'inviter à réaliser la signification de sa production, ceci aussi bien pendant l'effectuation qu'au moment de la confrontation des productions. Le retour verbal et visuel sur la pratique contribue à faire émerger et à ancrer les connaissances mises en oeuvre par la pratique ainsi qu'à prendre conscience des opérations qui les ont engendrées. Si ces connaissances et opérations découlent principalement de la cohérence du dispositif établi par l'enseignant dans le cas de la situation de cours usuel, en situation d'autonomie ou d'atelier, où l'élève est le principal instigateur de ce dispositif, qu'en est-il de ce processus ?

---

(6) BROUSSEAU, G. : 59<sup>e</sup> congrès de Bordeaux, 1986.

(7) Attention : modalité de la variable "référence, appel à". Nous avons relevé les interventions qui font appel à l'attention de l'élève, à l'implication de son regard, de sa perception sous la modalité "appel à l'attention".

### **Fonction spécifique du guidage en situation d'atelier.**

Si en situation de cours usuel, l'enseignant par un dispositif approprié, morcelle ou détourne les difficultés, en situation d'atelier, l'élève doit faire face à une multiplicité de problèmes et d'interrogations. En donnant des pistes de travail, en désignant un procédé, en préconisant un autre outil ou support, en montrant un document, l'enseignant guide et prend partiellement en charge les obstacles et difficultés rencontrés par l'élève. En situation d'atelier, 23% des unités d'intervention concernent le guidage, visent à aplanir les difficultés (15% dans les autres situations).

Le contexte pédagogique de la situation d'atelier justifie partiellement cet état de fait : les élèves s'inscrivent volontairement à l'atelier et l'enseignant cherchant à maintenir un certain seuil de satisfaction, instaure une stratégie de réussite.

Cette attitude s'inscrit dans un mode de fonctionnement comparable à celui de l'"atelier" traditionnel. Il s'agit dans ce cas d'une dynamique de cours qui induit un apprentissage par imitation : guider l'élève revient donc à le mettre en situation de répétition (d'un geste, d'un procédé...) qui permet à l'élève tout à la fois de dépasser l'obstacle et de s'approprier, par la constitution de modèles de référence, de nouveaux possibles. Les contenus énoncés en atelier, majoritairement d'ordre technique, s'inscrivent dans cette logique.

### **Importance de la régulation sur certains terrains en situation d'autonomie.**

En situation d'autonomie, l'enseignant intervient couramment, comme nous l'avons vu, pour réguler : il encadre, entretient l'activité, stimule, relance un élève, lui indique qu'il est sur la bonne voie, qu'il peut commencer ou continuer, qu'il doit agir. L'acceptation par l'élève de la mise en situation d'autonomie s'accompagne d'inconfort, d'inconnu et d'insécurité, voire de risque que l'enseignant compense par un soutien verbal.

#### **4. NATURE ET NIVEAU DES APPORTS DISCIPLINAIRES.**

Le savoir est introduit en arts plastiques tout autant par l'énoncé explicite de connaissances que par d'autres formes inhérentes à un enseignement qui passe par la pratique. Cette dernière est à la fois courroie de transmission et lieu d'émergence des contenus disciplinaires. Elle conduit l'enseignant à proposer des apports pratiques et théoriques indirects qui contribuent à la mise en oeuvre d'opérations intellectuelles et/ou pratiques propres à la constitution des savoirs. De même en faisant référence à l'Art, à propos de ce qui se dit et se fait en cours, il instaure un contexte qui permet l'ancrage du champ disciplinaire.

Nous avons retenu, afin de repérer les apports disciplinaires, en plus de la désignation explicite de contenus, deux variables qui nous semblent constitutives de l'enseignement des arts plastiques : les moyens disciplinaires et les références.

##### **4.1. Contenus disciplinaires.**

Les contenus disciplinaires ont été analysés selon huit modalités ; quatre sont d'ordre théorique, trois sont directement liées à la pratique, de plus nous avons retenu comme contenu disciplinaire, ce qui relève de la posture comportementale.

###### **1) Contenus théoriques**

- notionnel : définition d'un composant plastique, d'une technique : qu'est-ce qu'un support ? En quoi consiste la taille-douce ?
- opératoire : mode d'emploi du plasticien sous forme d'explication théorique : comment faire une ellipse, un mélange de couleurs.
- historique : exposé sur un artiste, sur un courant artistique.
- démarche artistique (d'ordre intellectuel) : le professeur donne la définition d'un processus artistique, de l'intuition...

###### **2) Contenus liés à la pratique**

- moyen plastique : adéquation entre outil et support, outil et format, moyen plastique et fin.

- démarche artistique (d'ordre pratique) : le professeur fait comprendre comment travailler les blancs, laisser respirer le support, traiter du tout avant la partie.
  - posture du plasticien (d'ordre physique et perceptif) : prendre du recul pour voir l'ensemble.
- 3) Posture comportementale : comment être au sens pédagogique, adéquation entre comportement et objet du travail.

Répartition des unités d'intervention comportant un contenu  
(sur 100% d'UI par situation)

| CONTENU \ SITUATION                          | COURS USUEL | AUTONOMIE | ATELIER |
|--|-------------|-----------|---------|
| 1. Notionnel                                 | 6           | 3         | 3       |
| 2. Opérateur                                 | 3           | 15        | 20      |
| 3. Historique                                | 1           | 1         | 0       |
| 4. Démarche artistique (théorique)           | 2           | 2         | 3       |
| 5. Moyens plastiques                         | 12          | 9         | 13      |
| 6. Posture du plasticien                     | 1           | 1         | 1       |
| 7. Démarche artistique pratique              | 1           | 3         | 2       |
| 8. Posture comportementale                   | 1           | 7         | 1       |
| Total des UI ayant un contenu d'enseignement | 27          | 4         | 43      |
| Total des UI sans contenu                    | 73          | 59        | 57      |
| TOTAL DES UI                                 | 100         | 100       | 100     |

Cette répartition confirme la spécificité de chacune des trois situations : en situation de cours usuel, un enseignement axé sur l'articulation pratique/théorie ; en situation d'atelier, prédominance de la pratique à la fois comme moyen et comme finalité ; en situation d'autonomie, interaction entre les trois pôles : théorique, pratique et posture comportementale.

En situation de cours usuel, un peu moins d'une intervention sur trois comporte un contenu ; il s'agit de contenus variés, d'ordre théorique, pratique et postural qui confirme le va-et-vient entre théorie et pratique. Les contenus sont énoncés tout au long du cours, aussi bien avant, pendant qu'après l'effectuation.

En situation d'atelier, on note une prédominance des contenus d'ordre pratique ; ceux-ci sont désignés surtout au cours de l'effectuation (1 échange sur 2 comporte un contenu). L'enseignant explique, montre comment faire, donne un procédé, ouvre des possibles, indique à l'élève comment "être à l'écoute de son travail...".

Alors que dans les deux autres situations les contenus sont presque toujours désignés par l'enseignant, l'atelier se distingue par la place accordée au savoir de l'élève : un contenu sur dix émane de l'élève.

En situation d'autonomie, on note la même importance des contenus d'ordre pratique. Mais cette situation se distingue par la présence de contenus d'ordre comportemental : 1/6 des contenus désignés relève de l'adéquation entre le travail, la démarche, le résultat et le comment être : savoir travailler avec les autres, tenir compte de l'avis des autres, programmer sa démarche...

Parallèlement à des contenus explicitement désignés, la transmission des savoirs s'effectue au-delà du discours par l'appréhension physique des phénomènes : perception, expérimentation, manipulation...

En arts plastiques, l'enseignant inscrit un certain nombre de contenus alors qu'il circule parmi les élèves en faisant une démonstration ou en intervenant sur le travail : manipuler un appareil, montrer l'utilisation d'un outil, corriger un geste sont de l'ordre des savoir-faire. Le fait que l'enseignant prenne la gomme de l'élève et intervienne sur son travail, peut dépasser la simple opération d'effacement et ouvrir aux yeux de l'élève des possibles autant d'ordre technique qu'artistique.

Indépendamment des situations, apparaît une tentative d'orienter les élèves vers une démarche artistique (sur certains terrains, jusqu'à 10% des UI comporte un contenu de cette nature (8)).

#### **4.2. Moyens disciplinaires : contribution didactique.**

Dans un cas sur trois en moyenne, l'enseignant utilise dans son intervention ce que nous avons appelé un "moyen disciplinaire". Cet apport didactique contribue à aider l'élève à résoudre un problème, à éviter une difficulté ou au contraire à le confronter à un problème, un obstacle, une interrogation. Nous avons relevé ces moyens suivant six modalités (9) : procédé, méthode, procédure, consigne, contrainte et questionnement.

A des niveaux différents, procédé, méthode et procédure désignent une marche à suivre qui permet à l'élève de mener à bien son travail, de contourner ou détourner une difficulté, de gagner du temps pour viser plus directement à l'essentiel (l'enseignant conseille un outil plus approprié, montre comment faire). Consigne et contrainte définissent un cadre de travail cerné qui invite l'élève à passer par certains passages obligés qui peuvent constituer une aide ou au contraire un obstacle (l'enseignant impose tel outil, tel support). Enfin, la confrontation à un questionnement oblige l'élève à mettre en oeuvre des opérations intellectuelles et/ou pratiques qui donnent sens à son travail et à la situation didactique.

Consigne, méthode et procédé désignent des moyens qui visent à un résultat attendu ; ils contribuent à un mode d'apprentissage et de compréhension du champ disciplinaire qui relève plutôt de l'application. Procédure, contrainte et questionnement obligent au contraire l'élève à réfléchir, à s'interroger sur la validité de ses choix, les mettant éventuellement en doute. Ils ouvrent alors d'autres possibles. Ceci constitue davantage un apprentissage par résolution de problème ou situation-problème.

---

(8) Il s'agit du cumul des contenus suivants : démarche artistique d'ordre théorique et pratique et de la variable posture du plasticien.

(9) Ces modalités sont définies dans le dictionnaire des variables de la grille d'analyse des observations.

## **La répartition des moyens disciplinaires caractérise chacune des trois situations.**

On observe, d'une situation à l'autre, une répartition relativement homogène du nombre des interventions proposant un moyen disciplinaire : 32% en situation de cours usuel, 38% en situation d'atelier et 30% en situation d'autonomie. Mais chacune des trois situations se caractérise par la présence ou l'absence de certains de ces moyens.

En situation de cours usuel, on note une quasi-absence de méthodes et de procédures ; la présence du questionnement y est assez hétérogène. En revanche, procédés et consignes sont constamment présents.

En situation d'atelier, on note peu de méthodes ; consignes et procédés apparaissent de façon importante ; procédures et questionnements sont fréquents.

En situation d'autonomie, on relève une relative homogénéité des moyens employés, avec cependant moins de consignes mais plus de méthodes que dans les deux autres situations.

## **Influence du dispositif en situation de cours usuel.**

En situation de cours usuel, les élèves sont relativement canalisés, ils savent ce qu'ils ont à faire et l'économie des moyens pratiques mis en oeuvre - travail sur petit format, utilisation d'outils et de techniques courants - évacue les difficultés d'ordre technique. En effet, 1/5e des UI comporte une consigne ou un procédé, tandis qu'il y est exceptionnellement fait mention de méthodes ou de procédures. En situation de cours usuel, contrairement aux autres situations (où la désignation de procédures et de méthodes doit permettre aux élèves d'évoluer seuls dans leur démarche), l'enseignant propose des moyens disciplinaires propres à aider les élèves à éviter ou à dépasser immédiatement certaines difficultés ; il cherche en cela à viser l'essentiel et à mettre les élèves sur la voie du questionnement que le dispositif soulève. Ici il s'agit plus de cibler



ce qui va permettre à l'élève d'appréhender les problématiques du champ disciplinaire que de le faire accéder à la maîtrise ou à l'autonomie d'une démarche plastique.

Par le dispositif qu'il met en place, le professeur gère les contenus et les questionnements qu'il veut faire émerger : le dispositif est lui-même porteur du problème et le rôle des consignes et des contraintes y joue un rôle stratégique. Cependant, l'abondance de questionnement (jusqu'à 19% des UI, dans certains cas) relativise ce principe : soit l'enseignant s'appuie sur un dispositif conçu comme un jeu de questionnements, soit il est amené pour soutenir son dispositif à questionner.

### **Situation paradoxale en atelier.**

En situation d'atelier, l'élève est à la fois canalisé (1/4 des UI comporte une consigne ou un procédé) et déstabilisé par des procédures et des questionnements qui mettent en cause moyens utilisés et fin attendue.

L'absence de contraintes institutionnelles - volontariat des élèves, absence de notation, travail dans la durée - permet à l'élève comme à l'enseignant de travailler d'une manière ouverte et souple. L'enseignant invite l'élève à prendre des risques, à tâtonner, à bousculer ses habitudes. Les moyens disciplinaires utilisés (consignes, procédés, procédures, questionnements) accompagnent l'élève dans son travail, plutôt pour enrichir sa démarche personnelle et l'obliger à se dépasser que pour lui apporter des solutions disponibles et transférables.

### **En situation d'autonomie, l'enseignant propose plus de méthodes.**

En donnant aux élèves une marche à suivre dans le cadre d'un trajet anticipable et généralisable, l'enseignant contribue à rendre les élèves plus autonomes dans leur démarche (7% des UI en situation d'autonomie comporte une méthode, 1% en situation de cours usuel). Comme dans le cas de la situation d'atelier, les moyens disciplinaires permettent d'inscrire des contenus d'ordre pratique, mais ici dans un cadre prévisionnel : il s'agit plus d'anticiper

sur le travail et de donner les moyens d'une certaine autonomie pour la suite du projet que d'interférer sur la démarche plastique personnelle de l'élève.

### **4.3. Références.**

#### **Un cours centré sur lui-même.**

Afin d'éclaircir, d'argumenter, d'expliquer ou d'illustrer un propos, l'enseignant fait appel à des références dans 15% des unités d'interventions en moyenne ; références qui appartiennent aux domaines suivants : production de l'élève, activités et contenus du cours d'arts plastiques ou d'une autre discipline, vécu de l'élève, appel au corps et référence au champ artistique.

D'une manière générale, il est fait plutôt référence aux domaines touchant au champ disciplinaire : référence à une oeuvre, à un artiste, à un courant artistique et à ce qui se fait en cours. Il est inégalement fait référence au quotidien, au vécu et exceptionnellement au corps ou à ce qui concerne les autres disciplines.

Du fait d'une forte hétérogénéité d'un terrain à l'autre, les références désignées ne caractérisent pas nettement les situations, seules quelques constantes permettent de dégager des tendances.

#### **En situation d'atelier et en situation de cours usuel, prédominance des références et référents dans le domaine du visible relatifs au travail des élèves et à la production artistique.**

Dans ces deux situations, les réalisations plastiques des élèves constituent, à part égale avec la production artistique, l'essentiel du champ référentiel auquel s'articule le discours de l'enseignant et des élèves. Dans presque tous les cas, il s'agit de références d'ordre iconique, la médiation écrite étant presque totalement absente dans ces deux situations : peu ou pas de prise de notes, peu de supports rédigés auxquels se référer. Les documents ou

traces rédigés n'interfèrent qu'exceptionnellement entre le discours et la production plastique. On réfléchit, on agit, on regarde, on parle de ce que l'on fait ou de ce que l'on voit ; la mémoire du cours ne passe pas par l'écrit.

### **En situation d'autonomie ; importance du projet écrit.**

En situation d'autonomie, la rédaction ou à la prise en considération des outils de suivi (la fiche de projet), c'est-à-dire des textes, constitue un mode de référence particulier.

Dans la mesure où il émane le plus souvent des préoccupations des élèves, le contenu même du projet de travail rédigé constitue en quelque sorte une auto-référence le plus souvent relative au vécu, au quotidien, et à la culture des élèves généralement d'origine médiatique. L'enseignant s'appuie sur ces références, cherche à en élargir le champ en les articulant au domaine artistique. En situation d'autonomie, les références au champ disciplinaire s'appuient rarement sur un savoir commun instauré par l'enseignant, mais s'enrichissent continuellement d'apports nouveaux. Du fait du morcellement de ces apports provoqué par la diversité des projets, la structuration des connaissances répond à une autre logique que celle, plus frontale, développée en situation de cours usuel.

## **5. LA PRATIQUE, LIEU DE MANIFESTATION DES ECARTS.**

### **Quantité des écarts.**

En moyenne, 15% des unités d'intervention sont liées à la prise en considération d'une erreur, d'un accident, d'une déviation par rapport à l'attente de l'enseignant ou de l'élève. Cela se présente en moyenne cinq fois par séance, c'est-à-dire l'équivalent de ce qui avait été relevé en CM2 et en

6ème (10). Dans presque tous les cas, ces écarts sont corrélés au faire, et sont d'autant plus fréquemment relevés que les interventions de l'enseignant auprès des élèves pendant l'effectuation sont elles-mêmes plus nombreuses ; de ce fait, c'est en situation d'atelier que la fréquence des écarts est la plus sensible.

L'analyse terrain par terrain relève qu'il n'y a pas homogénéité à l'intérieur des situations. Cependant, la place la plus importante accordée à l'écart caractérise deux des quatre terrains en situation d'atelier (1/4 des unités d'intervention sont concernées), tandis que c'est en autonomie, sur un des quatre terrains observés, que la prise en considération de l'écart est la plus faible (moins d'une unité d'intervention par séance).

### **Traitement comparable de l'écart dans les trois situations.**

La manifestation de l'écart est tantôt le signe d'une erreur relative à une norme, une attente de l'enseignant et/ou de l'élève, tantôt l'indice d'une rupture, d'un inattendu. Deux possibilités s'offrent à l'enseignant : soit il intervient pour corriger ou donner un élément de réponse, soit il s'en saisit pour engager l'élève dans un questionnement et inciter à la divergence.

Quelle que soit la situation, l'enseignant répond une fois sur deux à un écart en donnant une consigne, en désignant une méthode ou un procédé qui permettront à l'élève de corriger et de poursuivre son travail ; une fois sur deux au contraire, il laisse l'élève face à son questionnement ou introduit une nouvelle interrogation. L'écart se transforme alors un événement, l'imprévu prend sens.

Ces traitements témoignent soit d'un enseignement plutôt techniciste orienté vers l'acquisition de savoir-faire, soit d'un enseignement plutôt artistique où l'élève est invité à se saisir de ce qui advient et à dépasser son projet initial.

Le traitement des écarts en classe de 3ème se distingue nettement de ce que nous avons observé en CM2 et en 6ème à propos du traitement des

---

(10) Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6ème, Articulation-Ecole-Collège, INRP 1987. Dans cette recherche, les arts plastiques se distinguaient des autres disciplines par la faible quantité d'erreurs relevées.

erreurs (11). En 3ème, la majorité des écarts relevés ne portent pas sur la consigne ou les savoirs généraux, mais essentiellement sur l'inadéquation entre le projet prévisionnel de l'élève et/ou de l'enseignant et sa mise en forme concrète. C'est l'intervention née de cette inadéquation qui a retenu notre attention dans les trois situations.

En situation de cours usuel, le cadre du travail permet à l'enseignant de prévenir ou au contraire d'induire les écarts qui pourront déclencher des questionnements. Il en maîtrise la place : deux à sept écarts, en moyenne, par séance.

En situation d'autonomie, la présence de l'écart fluctue considérablement d'un terrain à l'autre (4 à 20% d'unités d'intervention) selon que l'enseignant choisisse de gérer le bon déroulement du projet en s'appuyant essentiellement sur les outils de suivi, ou qu'au contraire il prenne appui sur la production de l'élève et se saisisse de ce qui advient pour éventuellement ouvrir le projet. C'est en fait de la place que l'enseignant accorde au projet, à son respect ou non que dépend la présence ou non d'une possible démarche artistique. On peut aussi supposer que dans une situation qui vise à rendre l'élève autonome, l'élève face aux erreurs, écarts, accidents, imprévus inévitables en dépit d'un projet prévisionnel, aussi précis soit-il, s'attache à résoudre lui-même ou en sollicitant l'avis de ses camarades, les problèmes de tous ordres. Rappelons en effet que dans nos conditions d'observation, nous n'avons relevé les erreurs que dans la mesure où elles faisaient l'objet d'une intervention de l'enseignant. Le fait que dans un terrain en particulier, nous n'en ayons pratiquement pas relevé ne saurait signifier qu'il n'y a pas de questionnements mais au contraire que l'élève en assume aussi la prise en charge.

En situation d'atelier comme en situation d'autonomie, l'élève est plus fréquemment l'instigateur de son projet et le gestionnaire de la tâche. S'il y a un écart, c'est essentiellement par rapport à sa propre attente. Il s'agit en général d'une erreur d'ordre technique ou d'un manque de maîtrise qui provoque chez l'élève une demande.

---

(11) Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6ème, Articulation-Ecole-Collège, INRP 1987.

Dans les deux terrains en situation d'atelier qui se distinguent par la quantité des unités d'intervention liées à un écart, la pratique plastique est abordée de front avec un minimum de préalables et des techniques parfois complexes, telles que la sculpture ou la vidéo. Cette complexité génère des écarts dont l'émergence va permettre à l'enseignant de mettre les élèves plus fréquemment dans une situation de dépassement.

## **6. FORME DES REALISATIONS PLASTIQUES.**

Les productions des élèves ont été relevées et analysées à partir d'une grille commune pour les trois situations.

Cette grille permet de décrire qualitativement les traces visibles ou les productions achevées que nous avons pu observer, en précisant pour chacune d'elle : le support, le format, le matériau, l'outil, le moyen technique, le champ référentiel, la destination du produit ainsi que le mode de travail (individuel ou collectif) (12).

### **Dans les trois situations, prédominance de la réalisation individuelle de petit et de moyen format.**

Le mode de travail des élèves est majoritairement individuel, on note cependant une part plus sensible de travail en groupe en situation d'autonomie.

Les techniques utilisées déterminent le choix des matériaux et des outils, les plus employés étant les techniques graphiques sur papier. Cependant, en situation d'atelier et en situation d'autonomie on relève la présence de productions en volume (sculpture) et audiovisuelles.

---

(12) La grille des productions et traces visibles est présentée en annexe, accompagnée du dictionnaire des variables qui en explicite le fonctionnement.

Les productions sont majoritairement bidimensionnelles, de petit ou moyen format avec, en situation d'autonomie et d'atelier, des productions tridimensionnelles de format moyen.

En situation de cours usuel, les productions sont caractérisées par une économie des moyens qui facilite la gestion : économie de temps, d'énergie, d'espace, de crédits. Le mode de travail des élèves est exclusivement individuel.

En situation d'atelier, le mode de travail des élèves est alternativement ou simultanément individuel, groupal ou collectif. A côté des techniques graphiques majoritairement utilisées, on observe du travail en volume, des peintures murales et des productions audiovisuelles. L'atelier se caractérise par une diversification des techniques et des formats.

En situation d'autonomie, les différents modes de travail des élèves, individuel et groupal, coexistent systématiquement. Les supports et les formats sont sensiblement du même ordre que ceux utilisés en situation d'atelier. Là encore les techniques graphiques restent majoritaires et cohabitent avec le travail en volume et l'audiovisuel.

## **CONCLUSION**

L'analyse des observations permet de préciser les modalités de la mise en oeuvre des savoirs dans chacune des trois situations d'enseignement en fin de cycle au collège.

A l'intérieur de chacune d'elles, il est difficile de parler d'homogénéité des pratiques d'enseignement, mais on peut repérer des tendances suffisamment marquées pour permettre de les caractériser. Au-delà des différences, deux grandes constantes se dessinent dans l'ensemble des cours observés : le caractère concret et l'individualisation de l'enseignement des arts plastiques.

L'enseignement des arts plastiques tel qu'il a été observé s'inscrit dans un va-et-vient continu entre action et réflexion, dans la simultanéité de la pratique et de la théorie.

La plus grande partie du cours est employée à des tâches produisant des traces tangibles. L'effectuation est un lieu d'enseignement privilégié et le discours didactique est directement lié à ce qui est en train de se faire ou à ce qui a été réalisé ; il prend rarement la forme d'un exposé magistral dissocié de la pratique.

Les échanges se réfèrent souvent à des supports visibles, qu'il s'agisse du travail en cours, d'une production antérieure des élèves ou d'un document relatif à l'art ou aux médias.

La communication non verbale, telle que la démonstration d'un geste ou l'intervention directe sur le travail, contribue aussi, à part entière, sous une forme visuelle, à la désignation du champ disciplinaire.

L'encadrement, en arts plastiques, dépasse la simple fonction pédagogique ; le cadre matériel lui-même fait partie du dispositif didactique : temps, espace et matériel sont des variables essentielles à la mise en oeuvre de la dialectique pratique/théorie que nous évoquions précédemment.

Par ailleurs, l'élève est impliqué ou invité à s'investir personnellement dans sa démarche, dans sa production. Il est conjointement pris en considération en tant qu'élève apprenant et en tant qu'individu.

Tout ceci contribue à ce que la dimension organisationnelle aussi bien que relationnelle, dans les trois situations, ait une portée didactique.

En dehors des interventions liées à la présentation, à l'organisation ou au bilan qui s'adressent collectivement aux élèves, l'enseignant intervient surtout de manière individualisée. Il apporte à chacun l'aide, les moyens, les conseils, les explications qui vont lui permettre de résoudre une difficulté et d'avancer dans son travail. A l'inverse, les interventions peuvent inviter l'élève à questionner sa production et ses choix. Quelle que soit l'origine du travail - projet individuel ou d'un groupe d'élèves, projet de l'enseignant - et bien qu'il ait affaire à vingt-cinq ou trente élèves, les interventions de l'enseignant sont ajustées à chaque cas. Ce suivi individualisé qui tout à la fois oriente et incite, se manifeste entre autre par le mode de gestion des écarts ; les écarts sont appréciés soit en tant qu'erreur à corriger, soit en tant qu'accident, source possible d'événement.

Ces traits communs révèlent la forme originale dans laquelle s'inscrit la didactique des arts plastiques au collège. Mais, au-delà de ces constantes, chacune des trois situations se singularise par des modalités différentes de mise en oeuvre des savoirs ; la place des partenaires, le contexte matériel, le rôle et le



statut de la pratique plastique, la finalité des interventions de l'enseignant, déterminent des situations didactiques différentes.

Chaque situation se déploie autour d'un axe générateur qui lui est propre : c'est à partir de la demande formulée par l'enseignant en situation de cours usuel, du projet de l'élève en situation d'autonomie ou de la pratique en situation d'atelier que s'articulent les pôles particuliers qui distinguent les trois situations.

En situation de cours usuel, quel que soit le modèle théorique de cours sur lequel il s'appuie, qu'il parte d'une incitation, d'un sujet, d'une proposition, l'enseignant instaure sa demande. Le dispositif, quel qu'il soit, cherche à cibler un objectif précis avec des moyens minimum. Le dispositif se veut questionnant, pour cela l'enseignant détermine un cadre de travail stratégique où consignes et contraintes tout à la fois orientent et déroutent. Il propose une tâche et invite l'élève, qui n'en maîtrise pas a priori la finalité, à repérer dans le dispositif une problématique.

Toute la classe fonctionne au même rythme, dans une dynamique collective. L'élève cependant est pris en compte individuellement. Pendant l'effectuation, l'enseignant intervient auprès des élèves ; il stimule, sollicite, incite, questionne pour faire en sorte qu'il y ait appropriation du problème. On note un passage constant de l'individuel au collectif qui contribue à la capitalisation des savoirs.

L'effectuation occupe une grande partie de la séance et prend forme dans des réalisations modestes - petits formats, supports, outils et techniques courants - qui ne présentent pas de difficultés au niveau de la maîtrise. L'effectuation ne vise pas une production spectaculaire, elle est à la fois support et médiatrice de la mise en oeuvre des contenus.

Les contenus, tout autant d'ordre pratique que théorique, sont le plus souvent désignés sans être explicitement définis, et ce à tout moment de la séance, aussi bien lors des phases d'effectuation que de présentation ou de bilan.

En situation d'autonomie, le contexte matériel - organisation des espaces de travail, gestion du matériel à disposition, mise en place des outils de suivi - constitue un cadre fixe qui se veut à la fois sécurisant et stimulant et dans lequel l'élève est invité à faire ses choix. Les traces écrites - outils de suivi et fiche de projet de l'élève - servent de relais entre l'élève, sa production et l'enseignant ;

c'est tout autant à partir de ces traces écrites que de la production plastique que s'inscrivent les échanges.

L'enseignant intervient plus particulièrement au moment de la mise en forme du projet et lors du bilan ; pendant l'effectuation il attend pour intervenir le moment didactiquement opportun. Ses interventions vont permettre à l'élève de mener à bien son projet mais peuvent aussi ouvrir des possibles, rendre le travail questionnant et déplacer des représentations.

Les savoirs énoncés ne sont pas déterminés à l'avance par l'enseignant mais émanent de ce qui se passe, des manques repérés, des difficultés rencontrées, des questionnements amorcés. Les contenus désignés sont plutôt ceux liés à la pratique mais aussi, et cela distingue la situation d'autonomie, liés au comportement : s'organiser, travailler avec les autres, se documenter sont considérés comme des savoirs à acquérir pour atteindre à l'autonomie. Peut-on cependant les considérer comme des savoirs disciplinaires ?

Les réalisations plastiques font appel à des techniques diversifiées, elles sont à la fois bi- et tri-dimensionnelles et font le plus souvent référence à la culture des élèves.

En situation d'atelier, l'enseignement des arts plastiques est dispensé dans un contexte particulièrement favorable : peu d'élèves, élèves volontaires, horaire conséquent, utilisation libre de l'espace classe et des espaces de proximité, relation pédagogique privilégiée.

L'enseignant instaure un cadre matériel particulièrement incitateur : matériaux, outils, documentation sont mis à disposition des élèves en quantité importante.

L'élève se met au travail spontanément dès le début de la séance. Celle-ci est presque exclusivement réservée à la pratique.

L'élève est suivi de près et de manière singulière ; l'enseignant l'aide, le guide, lui montre comment manier un outil ; on peut parler dans cette situation d'enseignement d'un apprentissage par imitation tel qu'il se pratique dans la tradition de l'atelier. L'enseignant répond à des nécessités de maîtrise technique qu'il estime utiles à la bonne réalisation du projet. Il saisit là l'occasion de fournir à l'élève des moyens qui vont lui faire gagner du temps et que parallèlement il considère comme des contenus disciplinaires. L'enseignant intervient aussi près de l'élève pour l'inviter à se saisir de ce qui advient, à s'appropriier les écarts en terme d'ouverture et non d'erreur.

La pratique permet alors l'émergence d'une possible démarche artistique.

Les productions sont de formes variées bi- ou tri-dimensionnelles, allant du dessin à la vidéo. Les réalisations plastiques en atelier constituent la clé de voûte de la situation didactique.

L'élève s'inscrit à l'atelier pour s'exprimer et produire et non pour répondre à une demande de l'enseignant. Sa production est tout à la fois une finalité et un élément moteur qui le pousse à aller de l'avant.

Pour l'enseignant, la production est le support sur lequel il va articuler les contenus et qui va lui permettre de cerner le champ disciplinaire. Les idées, les projets, les compétences et les savoirs des élèves y sont particulièrement pris en compte. Comme en situation d'autonomie en effet, les contenus ne sont pas préalablement déterminés, mais s'inscrivent au fur et à mesure des besoins et de l'émergence des questionnements. Il s'agit surtout de contenus d'ordre pratique, directement liés au faire et de contenus d'ordre théoriques ponctuellement désignés.

La recherche ne permet pas d'énoncer dans le détail les contenus disciplinaires qui sont abordés. Il est cependant possible d'affirmer que le champ disciplinaire dont les élèves sont invités à se saisir présente un noyau commun aux trois situations d'enseignement. Quelles que soient les variantes des modalités de leur mise en oeuvre, les contenus présents relèvent du champ disciplinaire tel qu'il est présenté dans les *Instructions et Programmes* de 1985. Dans toutes les situations, le cadre matériel détermine la pratique et l'effectuation est le lieu d'inscription des connaissances.



## CHAPITRE 6

### LE QUESTIONNAIRE-ELEVES

#### INTRODUCTION.

#### 1. PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE-ELEVES.

#### 2. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES.

##### 2.1. LA PLACE DES ARTS PLASTIQUES AU COLLEGE.

##### 2.1.1. Les arts plastiques, une discipline différemment appréciée selon les situations d'enseignement.

- une adhésion affirmée et constante en situation d'atelier tout au long de l'année.
- en situation de cours usuel, l'adhésion des élèves reste stable mais les rangs sont modifiés.
- on peut s'interroger, en situation d'autonomie, sur le recul des opinions. S'agit-il d'un rejet des arts plastiques ou de la situation d'autonomie ?

##### 2.1.2. Les arts plastiques par rapport aux autres disciplines.

- l'école : avant tout un lieu pour apprendre. Qu'en est-il de l'épanouissement de la personne ?

##### 2.1.3. L'apparente facilité des arts plastiques au regard des autres disciplines masque des difficultés internes.

- en situation de cours usuel, intérêt maintenu tout au long de l'année ; assimilation entre enseignement passant par la pratique et facilité.
- en situation d'atelier, goût très prononcé pour une discipline que les élèves considèrent comme difficile.

- en situation d'autonomie, chacun son rythme, chacun ses objectifs, pas de niveau de performance à attendre : apparemment pas de difficultés.

## **2.2. OBJECTIFS DE LA FORMATION GENERALE ET DISCIPLINAIRE.**

### **2.2.1. Priorité à l'éducation du regard et aux capacités créatrices.**

- l'éducation du regard.
- les capacités de création.

### **2.2.2. En situation de cours usuel, priorité à l'image et au sens critique.**

### **2.2.3. En situation d'autonomie, importance accordée aux méthodes d'organisation, à l'apprentissage technique et au sens critique.**

- les méthodes d'organisation.
- l'apprentissage technique.
- apprendre à critiquer.

### **2.2.4. L'atelier, lieu privilégié de la démarche artistique, importance du pôle culturel.**

### **2.2.5. Dans les trois situations, la compréhension de l'art plus importante que la connaissance de l'art.**

## **2.3. LA REUSSITE EN ARTS PLASTIQUES.**

### **2.3.1. En classe de 3ème, les élèves croient plus en la valeur de la formation qu'à l'influence du milieu socio-culturel.**

### **2.3.2. Divergences à propos de la place accordée aux capacités intellectuelles et manuelles, suivant les trois situations.**

## **2.4. ACTIVITES ET PRATIQUES PLASTIQUES.**

### **2.4.1. Tous les élèves reconnaissent à l'activité plastique une dimension à la fois créative et récréative.**

### **2.4.2. Attrait pour l'audiovisuel.**

### **2.4.3. Trois aspects de la pratique plastique :**

- **En situation de cours usuel, l'objet de la pratique reste indéterminé. En fin d'année les choix se précisent autour de l'image.**
- **En situation d'atelier, la pratique plastique comme lieu d'appropriation de la démarche artistique.**
- **En situation d'autonomie, dimension concrète de la réalisation plastique.**

## **2.5. LE ROLE DE L'ART.**

### **2.5.1. Importance du rôle moteur de l'art.**

### **2.5.2. Place de l'art dans les trois situations d'enseignement.**

- **L'art, un élément moteur pour la pensée : en situation de cours usuel et en situation d'autonomie : l'art comme instrument de la pensée ; en situation d'atelier : la pensée comme instrument de l'art.**

## **CONCLUSION.**

Le questionnaire adressé aux élèves est constitué de deux parties : un questionnaire de représentations et un questionnaire sur les pratiques culturelles des élèves. Le même questionnaire de représentations a été donné aux élèves en début d'année scolaire (courant octobre) et en fin d'année scolaire (courant juin). Le questionnaire sur les pratiques culturelles des élèves a été donné en fin d'année lors de la deuxième passation du questionnaire de représentations.

Le questionnaire sur les pratiques culturelles est à mettre en relation avec les questionnaires remplis par les chefs d'établissement concernant les possibilités culturelles locales, avec les questionnaires remplis par les enseignants à propos de leurs options disciplinaires et enfin avec le questionnaire de représentations des élèves pour certaines questions concernant le pôle culturel.

Le questionnaire de représentations est organisé autour de cinq axes :

- place des arts plastiques au collège ;
- les objectifs de la formation générale et disciplinaire ;
- la réussite en arts plastiques ;
- activités et pratiques plastiques ;
- le rôle de l'art.



## 1. PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE ELEVES.

### PLACE DES ARTS PLASTIQUES AU COLLEGE.

Pour chacune des huit questions suivantes, la liste des disciplines (français, langues vivantes, physique-chimie, arts plastiques, histoire-géographie, mathématiques, éducation physique et sportive, sciences naturelles, éducation manuelle et technologie) est proposée aux élèves dans un ordre différent.

Question 1 - Parmi les matières suivantes :

Lesquelles aimez-vous  
le plus ?

Lesquelles aimez-vous  
le moins ?

Question 2 - Parmi les matières que vous aimez le plus, quelle est celle que vous préférez (n'indiquez qu'une seule matière) ?

Question 3 - Parmi les matières que vous aimez le moins, quelle est celle qui vous ennuie le plus (n'indiquez qu'une seule matière) ?

Question 4 - Parmi les matières suivantes :

Lesquelles sont pour vous  
les plus importantes ?

Lesquelles sont pour vous  
les moins importantes ?

Question 5 - Quelle est, parmi ces matières, celle qui vous paraît la plus importante pour réussir en classe (indiquez une seule matière) ?

Question 6 - Quelle est, parmi ces matières, celle qui vous paraît la plus importante pour votre épanouissement personnel (indiquez une seule matière) ?

Question 7 - Parmi les matières suivantes :

Lesquelles sont pour vous  
les plus faciles ?

Lesquelles sont pour vous  
les plus difficiles ?

Question 8 - Pour vous, les arts plastiques sont :

intéressants

sans intérêt

amusants

ennuyeux

faciles

difficiles

utiles

inutiles

(rayez les mots qui ne correspondent pas à votre réponse).

## LES OBJECTIFS DE LA FORMATION : FORMATION GENERALE, FORMATION DISCIPLINAIRE.

Question 9 - A votre avis, faire des arts plastiques en classe, qu'est-ce que c'est ?

- c'est apprendre à comprendre les images de toutes sortes ;
- c'est apprendre à s'exprimer autrement que par les mots ;
- c'est apprendre l'histoire de l'art ;
- c'est se cultiver ;
- c'est apprendre des techniques ;
- c'est apprendre à comprendre la démarche artistique ;
- c'est apprendre à critiquer.

Question 10 - A votre avis, recevoir une formation en arts plastiques :

- permet d'acquérir des méthodes de réflexion et d'invention ;
- permet d'acquérir des méthodes d'observation et d'analyse ;
- permet d'acquérir des méthodes de compréhension du visible ;
- permet d'acquérir des méthodes d'expression ;
- permet d'acquérir des méthodes d'organisation ;
- permet d'acquérir des méthodes de créativité.

Question 11 - A votre avis, quand vous quitterez le collège, que vous restera-t-il du cours d'arts plastiques ?

- le goût de ce qui est beau ;
- une façon d'occuper des loisirs ;
- une connaissance générale sur l'art ;
- la connaissance de l'art contemporain ;
- une autre façon de voir et de regarder ;
- un vague souvenir.

Question 12 - A votre avis, que sont les arts plastiques en dehors du cadre scolaire ?

- c'est découvrir la vie et l'oeuvre de grands artistes ;
- c'est comprendre les civilisations passées ;
- c'est un moyen d'élargir son esprit critique ;
- c'est connaître le patrimoine culturel ;
- c'est comprendre les images de la vie quotidienne (TV, publicité) ;

- c'est comprendre les créations contemporaines ;
- c'est un moyen de communication indispensable.

## LA REUSSITE EN ARTS PLASTIQUES.

Question 13 - A votre avis, que faut-il pour être bon en arts plastiques ?  
Pour chaque réponse, vous cochez la case qui correspond à votre opinion.

- avoir de l'habileté et de l'adresse ;
- avoir de la sensibilité ;
- être curieux et inventif ;
- être original et imaginatif ;
- avoir un bon coup de crayon ;
- avoir beaucoup d'entraînement ;
- voir beaucoup de livres, de revues, d'expositions ;
- être attentif à son environnement ;
- être méticuleux et appliqué ;
- être observateur.

Question 14 - A votre avis, la réussite en arts plastiques est favorisée par  
(pour chaque réponse, vous cochez la case qui correspond à votre opinion) :

- les conditions de travail ;
- des parents qui s'y connaissent ;
- les professeurs et la qualité de l'enseignement reçu ;
- la rencontre avec des artistes ;
- le travail personnel ;
- les moyens financiers ;
- le lieu où l'on habite.

## ACTIVITES ET PRATIQUES PLASTIQUES.

Question 15 - Pour vous, pratiquer une activité plastique (peinture, sculpture, dessin, cinéma, photo...). Pour chaque réponse, vous cochez la case qui correspond à votre opinion.

- c'est se détendre ;
- c'est fabriquer quelque chose de concret ;
- c'est inventer ;
- c'est réaliser un projet ;
- c'est manipuler des images ;
- c'est jouer avec des matières et des matériaux ;
- c'est délirer.

Question 17 - Dans le cadre des cours d'arts plastiques, quelles sont, parmi les activités suivantes, celles que vous aimez le plus ? Celles que vous aimez le moins ? (cochez les cases correspondantes).

- dessiner ;
- faire des maquettes ;
- peindre ;
- découper/coller ;
- photographier ;
- bricoler ;
- fabriquer ;
- sculpter.

Question 18 - Quand vous faites des arts plastiques, parmi les travaux suivants, quels sont ceux que vous aimez le plus ? Ceux que vous aimez le moins ? (cochez les cases correspondantes).

- travail d'imagination ;
- travail d'après modèle ;
- travail grande dimension ;
- travail audio-visuel (film, vidéo, photo...) ;
- travail en volume.

## LE ROLE DE L'ART.

Question 16 - Pour vous, que représente l'Art ? Pour chaque réponse, vous cochez la case qui correspond à votre opinion.

- un élément indispensable dans la vie quotidienne ;
- un luxe inutile ;
- un moyen d'équilibre individuel et collectif ;
- un élément moteur pour la pensée ;
- un secteur créateur d'emplois ;
- le refuge de personnalités peu sociables.

## **2. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES.**

Dans la majorité des cas, les élèves ont été déjà confrontés à la situation d'enseignement dans laquelle ils ont été observés : depuis la classe de 6ème dans le cas d'un enseignement en situation de cours usuel, généralement depuis la classe de 4ème dans le cas d'un enseignement en situation d'autonomie ou d'atelier. De ce fait, dès le début de l'année, on note des représentations déjà partiellement constituées avec, d'une situation à l'autre, des différences caractéristiques.

En dehors de toute analyse point par point, on peut d'ores et déjà repérer un profil particulier à chaque situation. La situation d'atelier se caractérise par une forte adhésion à l'ouverture de la discipline. En situation de cours usuel, les élèves en privilégient certains aspects. En situation d'autonomie, les choix se répartissent sur l'ensemble des pôles, sans qu'apparaisse un réel consensus.

Entre le début et la fin de l'année scolaire, on note sur certains points précis des déplacements qui confirment ou renforcent ces représentations initiales.

### **2.1. LA PLACE DES ARTS PLASTIQUES AU COLLEGE.**

Un certain nombre de questions visent à repérer les représentations que les élèves ont de la place des arts plastiques au collège par rapport aux autres disciplines enseignées. Ces questions portent sur les matières qu'ils préfèrent, le rôle des arts plastiques dans la réussite générale ainsi que dans le développement de la personne. Elles permettent de situer la place des arts plastiques au regard des disciplines suivantes : français, langues vivantes, physique-chimie, sciences naturelles, histoire-géographie, mathématiques, éducation physique et sportive et éducation manuelle et technologie.

### 2.1.1. Les arts plastiques, une discipline différemment appréciée selon les situations d'enseignement.

Les élèves ont à désigner leurs matières préférées à partir de trois questions :

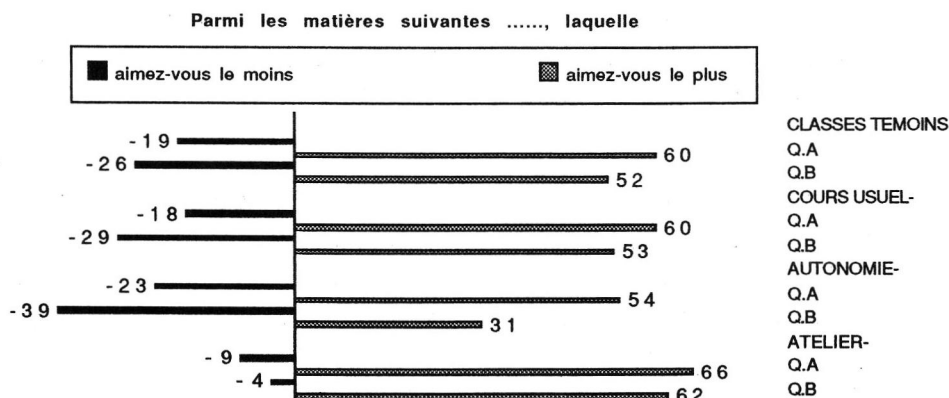
Parmi les matières suivantes, lesquelles aimez-vous le plus, lesquelles aimez-vous le moins ?

Parmi les matières que vous aimez le plus, quelle est celle que vous préférez ?

Parmi les matières que vous aimez le moins, quelle est celle qui vous ennue le plus ?

Pour l'ensemble des élèves interrogés en début d'année scolaire, six élèves sur dix placent les arts plastiques avec l'éducation physique et sportive et les langues vivantes, parmi leurs trois matières préférées. Ce classement est identique à celui obtenu par F. Morin et M. Tardy dans une enquête sur la perception des arts plastiques par des élèves de 3ème (1).

En fin d'année, ces choix se répartissent différemment suivant les trois situations ; l'adhésion reste relativement constante en situation d'atelier et en situation de cours usuel. Par contre, elle recule en situation d'autonomie.



Répartition sur 100% des élèves interrogés, par situation.

(1) F. MORIN et M. TARDY, La perception de l'enseignement des arts plastiques par les élèves de 3ème in Revue Française de Pédagogie n° 87, Avril-Mai-Juin 1987.

**Une adhésion affirmée et constante en situation d'atelier tout au long de l'année.**

En situation d'atelier, en début d'année, sept élèves sur dix citent les arts plastiques parmi leurs matières préférées au même titre que l'éducation physique et sportive, les langues vivantes et l'histoire et géographie. En fin d'année, les arts plastiques restent avec les langues vivantes en tête des disciplines les plus choisies, l'éducation physique et sportive et l'histoire-géographie marquant un léger recul. Les élèves choisissant volontairement de faire des arts plastiques en situation d'atelier, on ne s'étonnera pas que ne se manifeste aucun phénomène de rejet et qu'au contraire les arts plastiques conservent une place privilégiée.

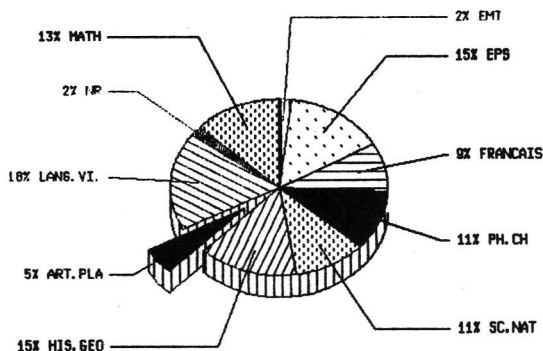
**En situation de cours usuel, l'adhésion des élèves reste stable, mais les rangs sont modifiés.**

En situation de cours usuel, les élèves citent les arts plastiques, les sciences naturelles et le français parmi les matières qu'ils aiment le plus, en début d'année. Mais si, en fin d'année, 53% d'entre eux citent encore les arts plastiques, ce sont l'éducation physique et sportive ainsi que l'histoire-géographie qui remportent une plus grande adhésion.

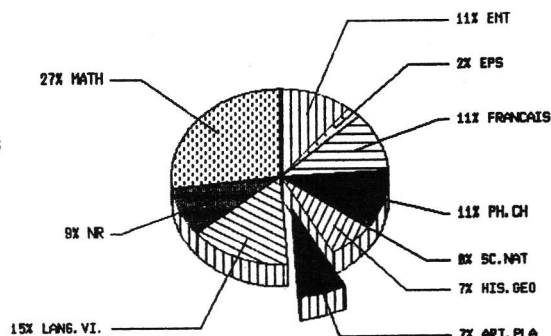
Par rapport à l'éducation manuelle et technologie et la physique-chimie, les arts plastiques restent relativement appréciés par les élèves en situation de cours usuel. Si les arts plastiques sont rarement cités comme la matière qu'ils préfèrent (5%), ils sont peu nombreux à la rejeter (7% citent les arts plastiques comme étant la discipline la plus ennuyeuse). Comparativement, les langues vivantes ou les mathématiques sont plus fréquemment cités comme étant la discipline la plus ennuyeuse (L.V. : 15% - Math : 27%).



### la matière préférée.



### la matière la plus ennuyeuse.



Répartition sur 100% d'élèves interrogés en situation de cours usuel.

### On peut s'interroger, en situation d'autonomie, sur le recul des opinions. S'agit-il d'un rejet des arts plastiques ou de la situation d'autonomie ?

Dès le début de l'année, les élèves en situation d'autonomie apprécient les arts plastiques de manière très fluctuante puisque, selon les terrains, 33 à 68% des élèves citent les arts plastiques parmi leurs matières préférées. C'est, dans ce cas, l'éducation physique et sportive qui, loin devant toutes les autres disciplines, est et demeure la matière préférée des élèves (70% en début d'année - 77% en fin d'année). En ce qui concerne les arts plastiques, on note en fin d'année sur trois des quatre terrains observés, une forte désaffection des élèves. Dans certains établissements, la passation tardive du deuxième questionnaire, après les conseils de classe du 3ème trimestre et à quelques jours des épreuves du Brevet des collèges, a pu avoir une incidence négative sur les réponses des élèves. Il convient d'en tenir compte.

Indépendamment de ces mauvaises conditions de passation, cette désaffection très marquée, particulièrement sur certains terrains, ne concerne pas les arts plastiques en tant que discipline mais plutôt la situation d'autonomie elle-même, puisque ce phénomène de rejet n'apparaît que dans cette situation d'enseignement.

On peut faire l'hypothèse qu'après d'élèves en difficulté et/ou cherchant à signifier leur rejet de l'école en fin de cycle au collège, la situation d'autonomie conçue comme une remédiation à un dysfonctionnement de la situation de cours usuel et en ce sens généralement imposée aux élèves, ait pu appeler sur elle de la part des élèves des opinions négatives.

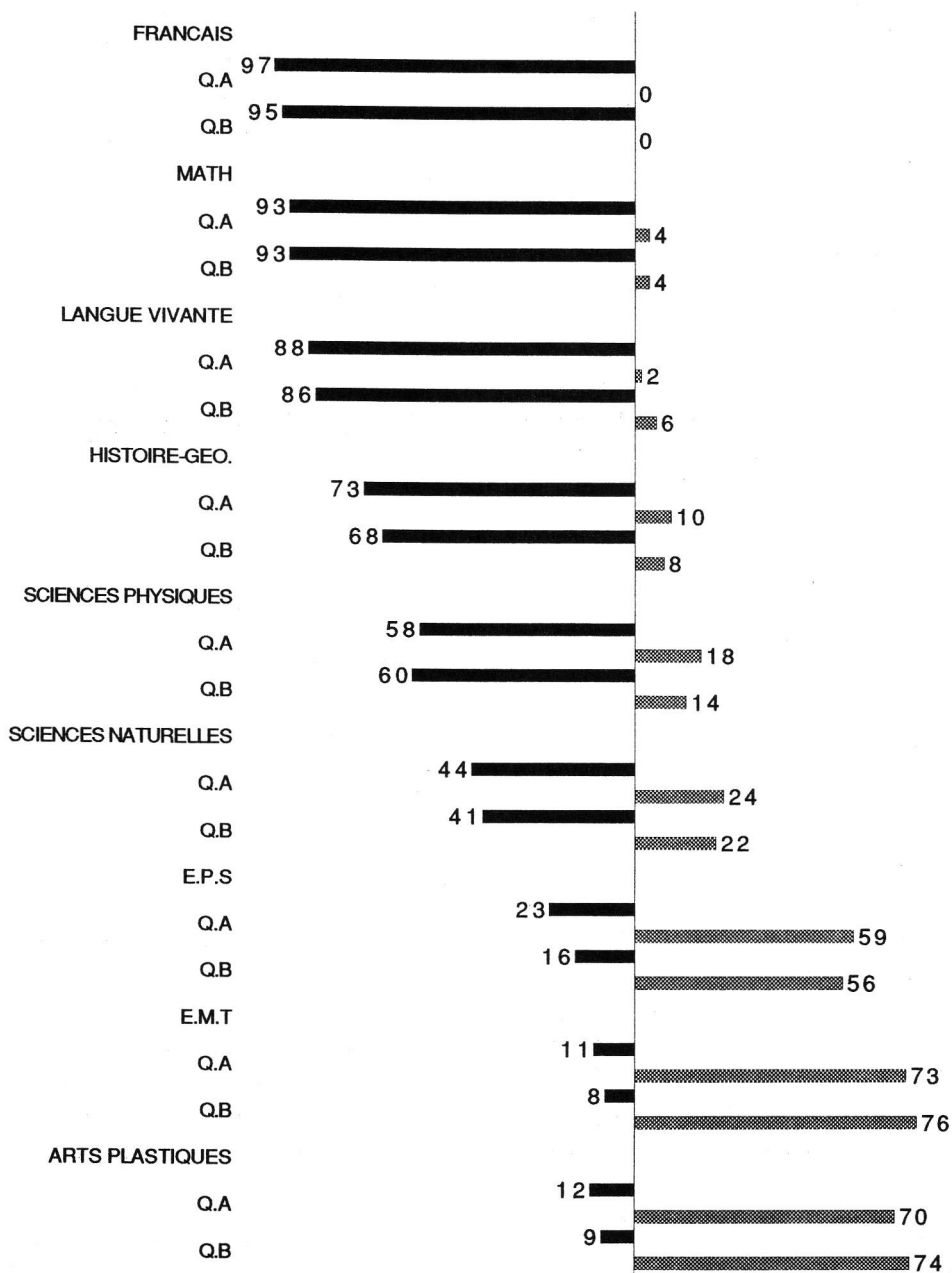
De même, relativement à ce que nous avons mentionné dans la présentation des situations, il est probable qu'un nombre non négligeable d'élèves ait pu aussi, par ce rejet, manifester une certaine déception à découvrir des difficultés là où la discipline pouvait sembler illusoirement facile. Leur compréhension de la liberté, au sens de la facilité et non au sens kantien du terme, a pu s'avérer trompeuse. Ce dernier point atteste de l'ambition de la situation et de la difficulté pour les élèves à se rendre autonomes dans le sens de devoir intérioriser la règle d'obéissance aux contraintes qui vont féconder la liberté.

### **2.1.2. Les arts plastiques par rapport aux autres disciplines.**

Indépendamment des situations d'enseignement, les représentations des élèves interrogés à propos de l'importance qu'ils accordent aux diverses disciplines du collège, sont le reflet de la place donnée par l'institution à chacune d'elle : la hiérarchisation des matières apparaît de façon symptomatique dans l'ordre dans lequel elles sont données sur les relevés de notes et les bulletins scolaires, comme le montre le graphique suivant.

Quelles sont pour vous les matières les plus importantes ?

Répartition sur 100% des élèves interrogés.

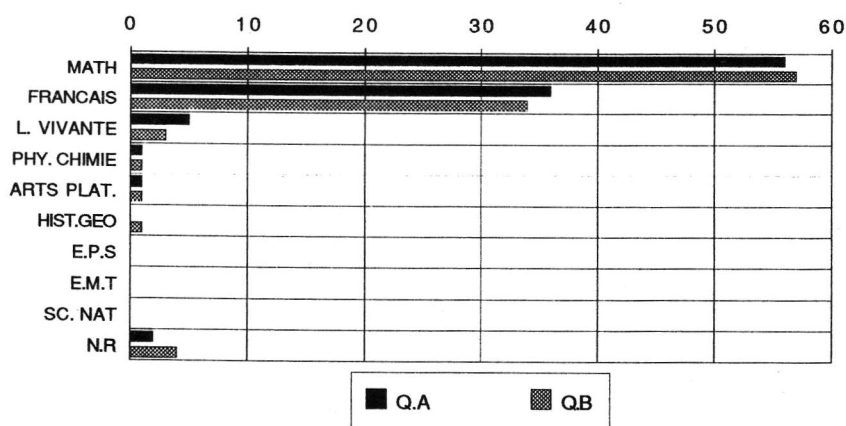


De plus, les matières dites "fondamentales" sont indéniablement reconnues par les élèves comme les plus importantes. A la question "quelle est, parmi ces matières, celle qui vous paraît la plus importante pour réussir en classe", la majorité des élèves choisissent les mathématiques et le français ; les autres disciplines atteignent au mieux 5% d'avis favorables (en langues vivantes) et seuls quelques élèves, essentiellement en situation d'atelier, attribuent aux arts plastiques une place privilégiée dans leur réussite scolaire.

Question :

"quelle est, parmi ces matières, celle qui vous paraît la plus importante pour réussir en classe ?"

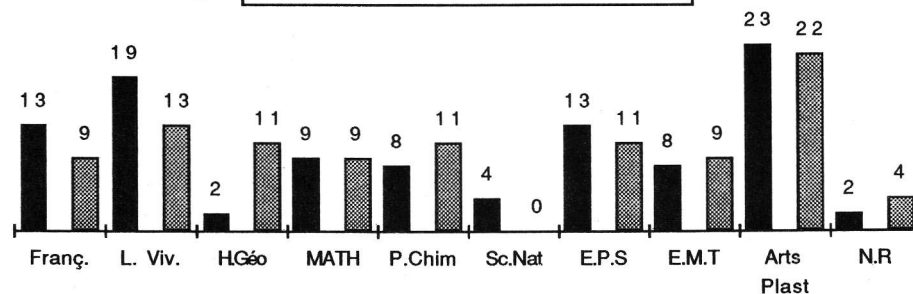
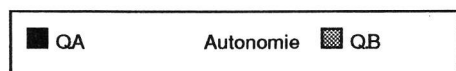
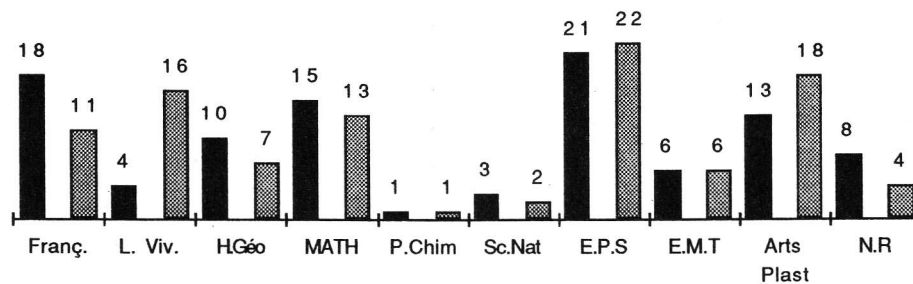
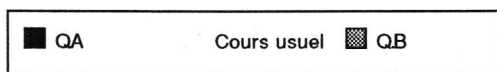
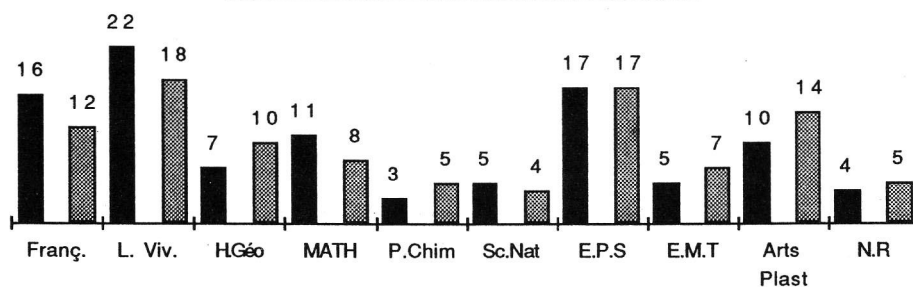
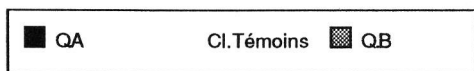
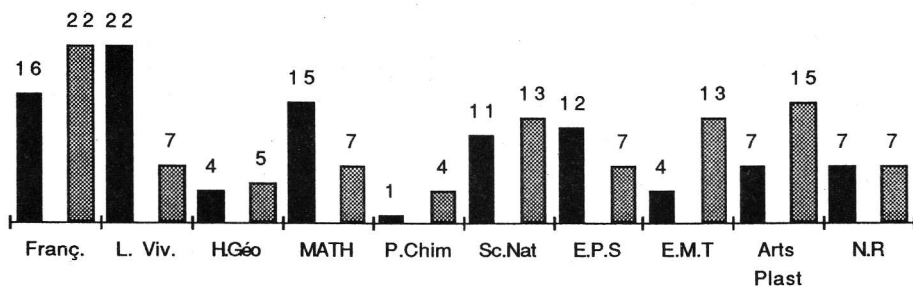
Résultats sur 100% des élèves interrogés.



**L'école : avant tout un lieu pour apprendre. Qu'en est-il de l'épanouissement de la personne ?**

Alors que sur la question relative à la réussite, les élèves répondent de manière consensuelle en privilégiant massivement mathématiques et français, à la question relative à l'épanouissement, les élèves répartissent leurs choix différemment selon la situation d'enseignement dans laquelle ils se trouvent.

Matière la plus propice à l'épanouissement  
Répartition sur 100% des élèves interrogés, par situation.



Les quatre disciplines prioritairement choisies (français, langues vivantes, éducation physique et sportive et arts plastiques) font partie de ce qu'on désigne couramment sous le titre de disciplines d'expression : expression écrite et orale, expression corporelle et expression plastique. Le choix de ces disciplines par les élèves nous amène à établir un lien entre expression et épanouissement. De plus, l'éducation physique et sportive et les arts plastiques sont des disciplines qui mettent en scène le sensoriel, qui autorisent une plus grande liberté de déplacement dans l'espace et qui, de par la relation souvent individualisée élève-enseignant, prend davantage en compte la personne. Ceci est d'autant plus sensible en atelier que les élèves sont volontaires et peu nombreux.

### **2.1.3. L'apparente facilité des arts plastiques au regard des autres disciplines masque des difficultés internes.**

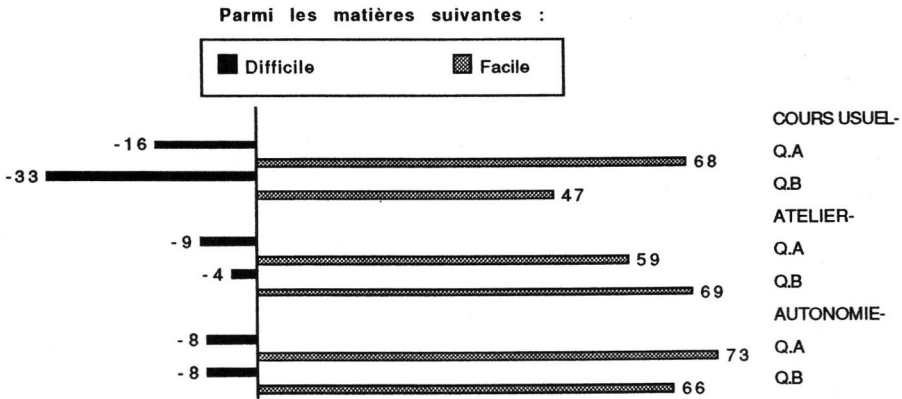
Les élèves situent de façon paradoxale le niveau de difficulté des arts plastiques : si les arts plastiques paraissent faciles au regard de bien d'autres enseignements, ils ne sont pas en eux-mêmes aussi faciles que cela.

Soit les élèves jugent les arts plastiques faciles parce qu'il n'y a pas de réelle difficulté et c'est une représentation de départ qui se modifie généralement en cours d'année : il y a des difficultés, l'illusoire facilité des arts plastiques est fréquemment démythifiée, notamment en situation d'autonomie. Soit les élèves trouvent les arts plastiques faciles parce que leur motivation aplanit les difficultés. La motivation allant croissant, notamment en situation d'atelier, les élèves, tout en reconnaissant l'existence de réelles difficultés, estiment, en fin d'année de façon encore plus affirmée qu'en début d'année, que les arts plastiques sont en fait plutôt faciles, par rapport aux autres disciplines. Le fort pourcentage de non réponses atteste l'ambiguïté, cependant, de la question de la facilité.

Sur l'ensemble des élèves interrogés, deux élèves sur trois considèrent les arts plastiques en début d'année comme faciles, au même titre que l'éducation physique et sportive et l'éducation manuelle et technologie et seules les mathématiques et les sciences physiques sont franchement jugées difficiles. L'opinion des élèves, en ce qui concerne les arts plastiques, au regard des

autres disciplines, subit en cours d'année des modifications différentes selon la situation d'enseignement, ainsi que le montre le graphique ci-dessous.

Répartition des opinions sur la question de la facilité par rapport aux autres disciplines sur 100% d'élèves interrogés, par situation.



**En situation de cours usuel, intérêt maintenu tout au long de l'année ; assimilation entre enseignement passant par la pratique et facilité.**

Les élèves, en situation de cours usuel considèrent pour 4/5 d'entre eux que les arts plastiques sont intéressants tant au début qu'en fin de l'année. Mais ils sont plus nombreux en fin d'année à les trouver difficiles, tant au regard des autres disciplines que par rapport à la discipline elle-même. Ce déplacement est imputable particulièrement à un des trois terrains observés dans lequel les contenus disciplinaires ont été abordés exclusivement par le biais de l'analyse d'image, donc par le verbal. On peut supposer que c'est cette absence d'effectuation qui, en ôtant à la discipline sa médiation concrète, en accentue la difficulté. Dans ce cas, plus d'un élève sur deux, trouve les arts plastiques difficiles en fin d'année. De plus, on constate que ce sont effectivement les disciplines ayant une médiation concrète, un passage par le corps qui sont

perçues par les élèves comme les plus faciles : éducation physique et sportive, éducation manuelle et technologie et arts plastiques.

**En situation d'atelier, goût très prononcé pour une discipline que les élèves considèrent comme difficile.**

L'atelier est fondé sur le volontariat, seuls les élèves motivés s'y inscrivent et si leurs opinions sur les arts plastiques sont à priori favorables, seulement 59% d'entre eux considèrent cette discipline comme facile (68% en situation de cours, 73% en situation d'autonomie partagent cette opinion).

En situation d'atelier, ce choix se déplace légèrement en cours d'année vers une appréciation de plus grande facilité (69%). L'enseignant très présent aide, incite, stimule mais ne pose pas de problèmes à priori. Contrairement à la situation de cours usuel où il met en place un dispositif qui soulève des questionnements, les problèmes ici émanent plus directement du travail lui-même ; l'élève a du temps et la liberté de gérer son travail sur l'année. C'est ce qui, au regard des autres disciplines, peut faire apparaître les arts plastiques comme relativement faciles. Tout en étant particulièrement intéressante, elle n'en demeure pas moins intrinsèquement difficile : seul un élève sur trois en situation d'atelier considère que les arts plastiques sont faciles. Il est appréciable de constater, dans le système scolaire, l'intérêt des élèves pour une discipline qu'ils ne jugent pas facile alors qu'aucune reconnaissance institutionnelle ne les motive particulièrement (pas de notation, pas de prise en compte du travail pour les passages de classe).

**En situation d'autonomie, chacun son rythme, chacun ses objectifs, pas de niveau de performance à atteindre : apparemment pas de difficultés.**

En situation d'autonomie, comme en situation d'atelier, rythme, tâche, niveau de performance reviennent à l'élève, celui-ci est cependant soumis à certaines exigences. Ces exigences sont celles du contrat qui impose un cahier des charges précis : nécessité de rendre un nombre minimum de productions dans l'année, devoir de les présenter à la classe, nécessité de tenir à jour sa fiche de suivi, de faire un travail de recherche théorique et éventuellement de



rendre des traces écrites. Le travail, à l'encontre de l'atelier, est noté ; la situation d'autonomie a été repérée uniquement, rappelons-le, dans le cadre d'un enseignement obligatoire.

Le fait que l'élève en situation d'autonomie ait l'initiative de son projet peut lui faire percevoir les arts plastiques comme une discipline facile ; l'élève n'est pas confronté à une proposition émanant de l'enseignant. Il a tendance à déterminer son projet à partir de ses goûts, de sa propre culture et à choisir sa technique à partir de ce qu'il connaît et maîtrise le mieux, évitant ainsi les embûches. Force est à l'enseignant, face à ce comportement prudent, d'agir pour déplacer les représentations de l'élève. Soit l'enseignant laisse faire, sans intervenir, et l'élève perçoit les arts plastiques comme une discipline facile, sans exigences, voire sans apprentissage. Soit, au contraire, l'enseignant intervient, oblige l'élève à dépasser un stade, l'entraîne à expérimenter d'autres voies, à prendre des risques en l'invitant, par exemple, à travailler plus grand, à changer d'outil, à utiliser d'autres matériaux ; l'élève est alors confronté à des obstacles qu'il doit dépasser et à un réel apprentissage ; les arts plastiques peuvent dès lors lui paraître plus difficiles.

Le tableau ci-dessous montre que par rapport aux autres aspects, la facilité n'est pas intrinsèquement reconnue aux arts plastiques.

Pour vous, les arts plastiques sont...

|             | C.usuel |    | autonomie |    | Atelier |    | C.usuel |    | autonomie |    | Atelier |    |              |
|-------------|---------|----|-----------|----|---------|----|---------|----|-----------|----|---------|----|--------------|
|             | QA      | QB | QA        | QB | QA      | QB | QA      | QB | QA        | QB | QA      | QB |              |
| Intéressant | 76      | 78 | 63        | 51 | 78      | 96 | 10      | 13 | 24        | 27 | 11      | 2  | Sans intérêt |
| Amusant     | 56      | 52 | 61        | 51 | 73      | 67 | 8       | 13 | 12        | 16 | 6       | 2  | Ennuyeux     |
| Utile       | 55      | 53 | 48        | 40 | 57      | 57 | 22      | 20 | 33        | 33 | 17      | 11 | Inutile      |
| Facile      | 36      | 29 | 42        | 45 | 22      | 24 | 34      | 42 | 26        | 19 | 32      | 24 | difficile    |

## 2.2. OBJECTIFS DE LA FORMATION GENERALE ET DISCIPLINAIRE.

Nous avons cherché à repérer comment les élèves des différentes situations se situent par rapport à la formation générale et par rapport à la formation spécifiquement disciplinaire. La formation générale concerne tout ce qui relève du développement des capacités et des compétences pratiques et intellectuelles et tout ce qui contribue au développement de la personne.

La formation spécifique concerne tout ce qui relève de "*l'acquisition des connaissances portant sur des faits, des procédures relevant du champ disciplinaire*" (2).

Quatre questions permettent de repérer ces priorités :

Qu'est-ce que faire des arts plastiques en classe ?

Qu'est-ce que recevoir une formation en arts plastiques ?

Quand vous quitterez le collège, que vous restera-t-il du cours d'arts plastiques ?

Qu'est-ce que les arts plastiques en dehors du cadre scolaire ?

### **2.2.1. Priorité à l'éducation du regard et aux capacités créatrices.**

Par leurs réponses à la question : "*à votre avis, recevoir une formation en arts plastiques, qu'est-ce que c'est... ?*", les élèves accordent majoritairement, dans les trois situations, autant d'importance à deux des objectifs de la formation, à savoir :

- les facultés d'attention, d'observation et d'analyse qui vont leur permettre l'appréhension du visible ;

- les capacités de conception et de création qui vont leur permettre d'accéder à l'expression et à la création personnelle.

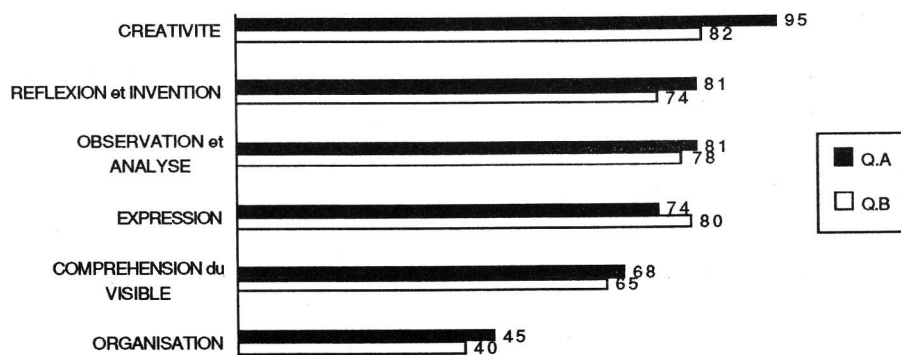
Ces deux points recouvrent deux des trois objectifs des Programmes et Instructions du Collège (3), à savoir *l'appréhension du monde visible* et *l'expression plastique*, le troisième volet étant constitué par la *culture artistique* qui, nous le verrons plus loin, est essentiellement pris en compte par les élèves de l'atelier.

---

(2) Magali CHANTEUX, Arts plastiques in Enseignants de CM2 et de 6ème face aux disciplines, INRP 1989, Rapport de recherche n° 9, p. 49.

(3) Collèges. Programmes et instruction, CNDP 1985.

"A votre avis, recevoir une formation en arts plastiques permet d'acquérir des méthodes de..."



### L'éducation du regard.

L'acquisition des *méthodes d'observation et d'analyse*, choisie quelle que soit la situation d'enseignement comme un des objectifs prioritaires de la formation en arts plastiques, montre l'importance que les élèves accordent à l'éducation du regard. Cet avis déborde le cadre scolaire puisqu'à la question "à votre avis, quand vous quitterez le collège, que vous restera-t-il du cours d'arts plastiques", plus de 70% des élèves désignent en priorité *une autre façon de voir et de regarder*. De même, ils considèrent massivement que l'enseignement des arts plastiques déborde sur leur quotidien, sept élèves sur dix estiment que les arts plastiques permettent de *comprendre les images de la vie quotidienne*.

### Les capacités de création.

D'autre part, la majorité des élèves observés, quelle que soit la situation, estime que recevoir une formation en arts plastiques permet *d'acquérir des méthodes de réflexion et d'invention* ainsi que des *méthodes de créativité*. Ces choix constituent les moyens d'accès préalables à l'expression. L'expression, qu'ils revendiquent comme moyen de reconnaissance est inhérente à la pratique des arts plastiques. Ces choix montrent que les élèves sont à même de distinguer les critères de formation permettant de viser un niveau de formation artistique.

En situation de cours usuel, les situations d'apprentissage mises en place par l'enseignant visent à favoriser l'acquisition de méthodes qui vont constituer pour l'élève des moyens pour atteindre des capacités de création.

En situation d'atelier, l'apprentissage se fait moins par des mises en situation émanant de l'enseignant que par le contact direct avec le matériau. C'est en s'affrontant avec des matériaux et des outils que l'élève élabore lui-même le contexte de ses apprentissages : tirer parti des matériaux, des outils, découvrir des procédés ou des procédures est une amorce spécifique de l'acte créatif qui l'entraîne au delà de l'expression, à la compréhension, voire au dépassement de soi.

En situation d'autonomie, l'élève élabore un projet à partir de ses centres d'intérêt et il ne détermine les moyens utiles à sa réalisation qu'à posteriori. La part des apports *de méthode de créativité, de réflexion ou d'observation* se conjugue plus que dans les deux autres situations avec *l'acquisition des méthodes d'organisation* qui vont précisément lui permettre de mener à bien son travail. En moyenne, un élève sur deux en effet reconnaît que recevoir une formation en arts plastiques c'est aussi *acquérir des méthodes d'organisation*.

### **2.2.2. En situation de cours usuel priorité à l'image et au sens critique.**

En situation de cours usuel, pour plus d'un élève sur deux, la reconnaissance de ce qui relève du domaine de l'image l'emporte sur les autres domaines. Il en est de même pour la conception qu'ils se font de la production plastique, production qui relèverait plus de la manipulation d'images que d'un travail sur la matière.

On note entre le début et la fin de l'année une progression plus ou moins forte sur tous les items concernant l'image. En fin d'année, trois élèves sur quatre estiment que *faire des arts plastiques c'est apprendre à comprendre les images de toute sorte* et qu'en dehors du cadre scolaire les arts plastiques permettent de *comprendre les images de la vie quotidienne*. De même pour eux, *pratiquer une activité plastique, c'est manipuler des images*.

Parallèlement, par une forte progression de leur choix, les élèves confirment que *faire des arts plastiques c'est apprendre à critiquer*, 85% d'entre

eux jugent que *la formation en arts plastiques permet d'acquérir des méthodes d'observation et d'analyse.*

Le travail sur l'image d'une part, par la manipulation et/ou l'analyse d'image et le retour verbal sur la pratique d'autre part constituent pour 71% des élèves *un moyen d'élargir leur esprit critique.*

### **2.2.3. En situation d'autonomie, importance accordée aux méthodes d'organisation, à l'apprentissage technique et au sens critique.**

#### **Les méthodes d'organisation.**

Si, en situation de cours usuel, l'essentiel de ce qui relève de l'organisationnel est pris en charge par l'enseignant, en situation d'atelier comme en situation d'autonomie, l'élève est confronté de fait à des problèmes organisationnels : être autonome dans son travail, gérer sa production, c'est effectivement savoir s'organiser.

En situation d'autonomie, l'enseignant ne saurait se substituer à chaque élève, chaque projet étant singulier. C'est l'élaboration du projet qui amène l'élève à prendre conscience de la nécessité de l'acquisition de *méthodes d'organisation* : apporter les bons outils, les bons matériaux au bon moment.

#### **L'apprentissage technique.**

En situation d'autonomie, l'apprentissage technique occupe une place importante. *Apprendre des techniques* est retenu par la majorité des élèves comme un apport essentiel. On peut penser que cet apprentissage n'est pas une fin en soi, mais un moyen préalable pour parvenir à mener à bien le projet de façon autonome. De même, à propos de la réussite en arts plastiques, ces élèves accordent beaucoup d'importance à l'habileté et à l'adresse.

#### **Apprendre à critiquer.**

Alors qu'en début d'année un élève sur deux en situation d'autonomie reconnaît que faire des arts plastiques c'est *apprendre à critiquer*, trois élèves

sur quatre en fin d'année situent cet objectif comme prioritaire avec l'apprentissage technique et l'acquisition de moyens d'expression autres que verbal.

L'utilisation des outils de suivi et d'évaluation qui obligent l'élève à prendre constamment un recul critique par rapport à son travail, le fait qu'il lui incombe de gérer et de mener à bien son projet, enfin l'impact des moments de bilan et d'évaluation, concernant aussi bien son propre travail que celui des autres, contribuent au développement du sens critique.

#### **2.2.4. L'atelier, lieu privilégié de la démarche artistique ; importance du pôle culturel.**

En situation d'atelier, les élèves accordent une place privilégiée à la démarche artistique ; dès le début de l'année, ils sont trois sur quatre à estimer que *faire des arts plastiques en classe, c'est apprendre à comprendre la démarche artistique*. Ils estiment également qu'*apprendre à comprendre les images de toutes sortes, apprendre à s'exprimer autrement que par des mots et apprendre des techniques* font partie des apprentissages prioritaires.

D'autre part, par rapport aux deux autres situations, seuls les élèves de l'atelier reconnaissent à l'enseignement des arts plastiques une dimension culturelle. Cette dimension se manifeste par une adhésion forte aux items relatifs aux pôles culturels tels que *la connaissance générale de l'art, la connaissance de l'art contemporain ou la connaissance du patrimoine artistique*. On note en particulier une progression importante concernant l'idée que *faire des arts plastiques en classe c'est se cultiver* (47 à 64%).

#### **2.2.5. Dans les trois situations, la compréhension de l'art plus importante que la connaissance de l'art.**

Dans aucune des trois situations, le bagage culturel ne semble être pour les élèves un apport essentiel de la formation en arts plastiques. En début d'année moins d'un élève sur deux considère que *faire des arts plastiques c'est se cultiver* ou *apprendre l'histoire de l'art*, alors qu'*apprendre à comprendre la démarche artistique, apprendre à critiquer, apprendre des techniques...* sont choisis par au moins trois élèves sur quatre. Ces choix attestent sa

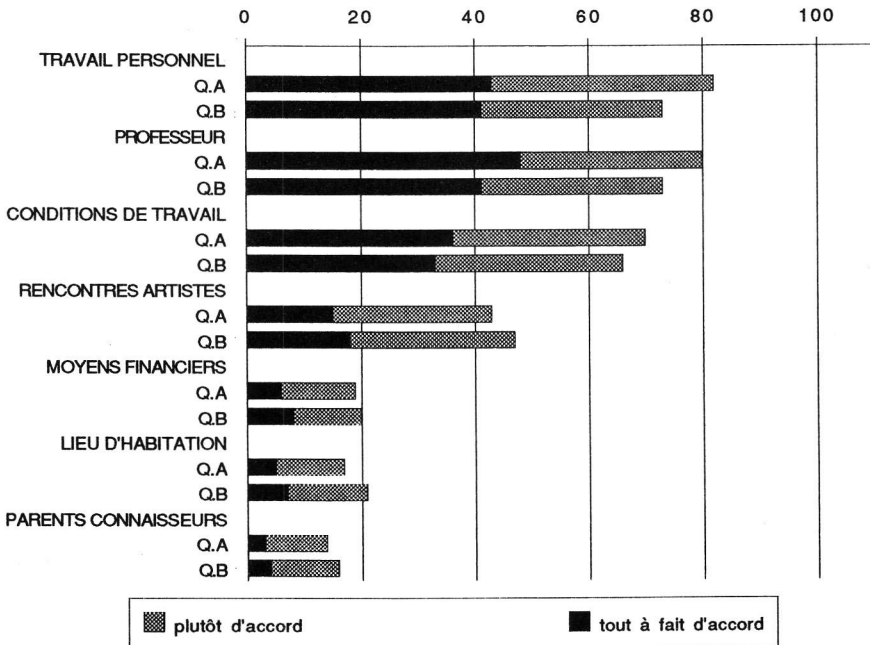
compréhension de l'artistique à travers les opérations pratiques et intellectuelles mises en oeuvre, plus que d'un point de vue historique.

### 2.3. LA REUSSITE EN ARTS PLASTIQUES.

Les élèves ont été interrogés sur ce qui, pour eux, détermine ou favorise la réussite en arts plastiques. S'agit-il du "déjà-là" : les aptitudes et le contexte socio-culturel ? Ou s'agit-il de l'apprentissage : la formation et le travail personnel ?

#### 2.3.1. En classe de 3ème, les élèves croient plus en la valeur de la formation qu'à l'influence du milieu socio-culturel.

Dès le début de l'année, près de huit élèves sur dix, toutes situations confondues, pensent que la réussite en arts plastiques est du côté de l'école et relève plus de la *qualité de l'enseignement reçu* ou des *conditions de travail* que du contexte socio-culturel.



Conditions de la réussite en arts plastiques.

Répartition sur 100% des élèves interrogés toutes situations confondues.

Les élèves ne semblent donc pas croire en cette idée couramment répandue d'un milieu ambiant favorable qui constituerait une sorte de "bain culturel" propice à la réussite en arts plastiques. Le travail personnel assorti d'une bonne formation leur semblent être les garants essentiels de cette réussite. Les déplacements très faibles entre le début et la fin de l'année accèdent ces représentations initiales. D'une situation à l'autre, on note cependant de légères divergences.

En situation de cours usuel, les élèves accordent à l'enseignant un rôle déterminant. En situation d'atelier, les élèves volontaires assument la responsabilité de leur réussite ou de leur échec, c'est leur engagement personnel qui est en jeu. En situation d'autonomie, les trois facteurs, travail personnel, qualité de l'enseignement reçu et conditions de travail concourent à la réussite. En fin d'année cependant, les élèves privilégient l'importance du "travail personnel" reconnaissant ainsi la responsabilité qui leur est dévolue dans le cadre contractuel de la situation d'autonomie.

Par ailleurs, indépendamment de la situation, l'idée de *rencontre avec des artistes* rassemble l'adhésion d'un élève sur deux environ.

Plus que la rencontre avec l'oeuvre, c'est de la rencontre avec l'artiste au travail, la rencontre avec le "métier" qu'il s'agit et qui procure à l'élève une compréhension différente de l'art.

Les réponses des élèves de 3ème interrogés contredisent en partie les idées couramment répandues et corroborées par la recherche AEC sur le don et le déterminisme socio-culturel :

*"... Le plus souvent dans le discours courant, la réussite de l'élève sera associée à ses 'dons personnels' et son échec sera minimisé par l'hérédité familiale ou par le manque de 'dispositions' naturelles. Ce type d'interprétation fait l'impasse sur tout l'apprentissage, sur tout le processus d'acquisition et d'appropriation existant dans le cas des disciplines artistiques..." (4).*

---

(4) M. CHANTEUX in Les enseignants de CM2 et 6ème face aux disciplines : rapport de recherche n° 9, p. 48, INRP 1986.



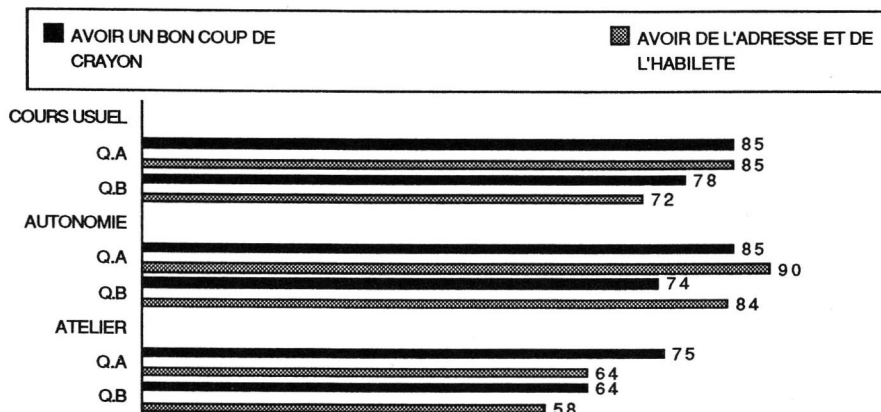
### 2.3.2. Divergences à propos de la place accordée aux capacités intellectuelles et manuelles, suivant les trois situations.

Dès le début de l'année, en situation de cours et d'atelier, les élèves privilégient les capacités intellectuelles par rapport aux capacités manuelles. Les élèves portent en priorité leurs choix sur des facteurs de réussite tels que *l'originalité, la curiosité, l'invention* et choisissent dans un deuxième temps ce qui relève de *l'habileté* ou du *bon coup de crayon*. Cet écart s'affirme en cours d'année. En situation d'autonomie les élèves maintiennent conjointement leur choix sur ces deux pôles, la maîtrise technique associée aux capacités intellectuelles étant le garant de l'aboutissement du projet.

Des écarts très significatifs, particulièrement entre les réponses des élèves en situation d'atelier et celles des élèves en situation d'autonomie invitent à s'interroger sur la place des savoir-faire dans chacune de ces situations.

"Que faut-il pour être bon en arts plastiques ?"

Répartition des choix sur les deux items "avoir de l'habileté et de l'adresse" et "avoir un bon coup de crayon", sur 100% des élèves interrogés, par situation.



En situation d'atelier, l'habileté, les savoir-faire s'acquièrent dans "le faire", avec l'aide de l'enseignant qui répond aux besoins techniques de façon ponctuelle. De ce fait, la maladresse, l'absence de maîtrise technique ne constituent pas une entrave, l'élève peut même en tirer parti. L'absence de notation rend l'élève, à ce niveau, plus libre.

En situation d'autonomie, l'acquisition des savoir-faire peut être considéré par les élèves comme un préalable nécessaire, dans la mesure où c'est ce qui leur permet de donner forme à leur projet de façon autonome.

## 2.4. ACTIVITES ET PRATIQUES PLASTIQUES.

Interrogés sur ce qu'ils entendent par *pratiquer une activité plastique* et sur leurs préférences pour l'une ou l'autre de ces activités, l'ensemble des élèves affirment leur goût pour l'aspect tangible et l'aspect à la fois créatif et récréatif de la pratique plastique.

Trois questions permettent de situer les représentations des élèves à propos de la pratique plastique.

Pour vous, pratiquer une activité plastique, c'est...

Dans le cadre du cours d'arts plastiques, quelles sont, parmi les activités suivantes, celles que vous aimez le plus, celles que vous aimez le moins ?

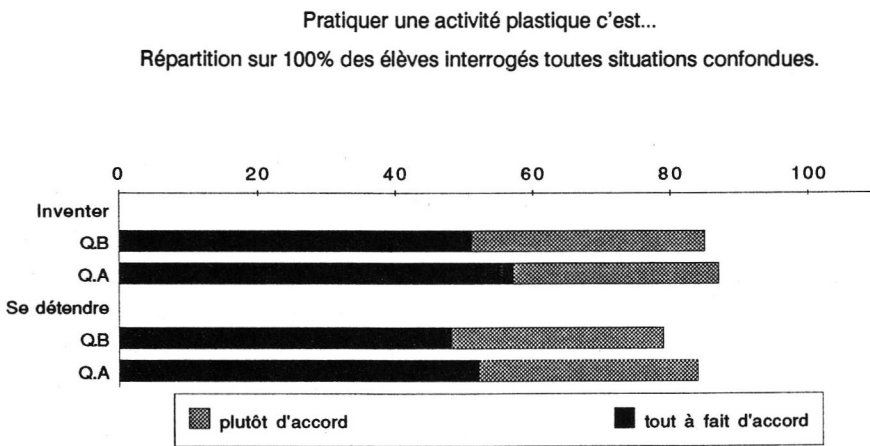
Quand vous faites des arts plastiques, parmi les travaux suivants, quels sont ceux que vous aimez le plus, ceux que vous aimez le moins ?

### **2.4.1. Tous les élèves reconnaissent à l'activité plastique une dimension à la fois créative et récréative.**

De la même façon que les élèves choisissent prioritairement les objectifs visant les capacités créatrices et jugent essentielles les habiletés intellectuelles liées à l'émergence de la créativité, c'est avant tout la fonction créative qu'ils privilégient. Quelle que soit la situation, ils sont plus de huit élèves sur dix à

estimer, tant au début qu'en fin d'année, que *pratiquer une activité plastique c'est... inventer*.

Dans les mêmes proportions, ils associent activité plastique et détente. Ces deux pôles, *inventer et se détendre* constituent par leur association le potentiel d'évasion qui caractérise pour l'ensemble des élèves la pratique des arts plastiques.



#### 2.4.2. Attrait pour l'audiovisuel.

D'autre part, les choix des élèves se portent en priorité sur *le travail d'imagination et le travail audiovisuel*. Il est remarquable que bien qu'elles soient pratiquées par peu d'élèves en cours d'arts plastiques, les activités relevant des moyens audiovisuels soient mentionnées par tous les élèves comme une de leurs activités préférées. Ce goût correspond probablement à la fascination des élèves pour les nouveaux supports de l'image et tout ce que proposent les technologies nouvelles à travers un matériel qui caractérise leur époque. Peu pratiquées dans les faits, ces activités remportent probablement une adhésion d'autant plus forte qu'elles sont de l'ordre du désir. Peut-être ces activités correspondent-elles aussi pour les élèves à un moyen d'aborder la représentation du réel en évitant l'écueil que constitue leur manque de maîtrise de la représentation analogique.

L'ensemble des élèves manifestent un intérêt indéniable pour tout ce qui relève de l'image et des supports médiatiques, articulant de ce fait école et cadre socio-culturel.

En dehors de ces quelques constantes, la pratique plastique recouvre pour les élèves des formes différentes suivant les situations.

### **2.4.3. Trois aspects de la pratique plastique.**

**En situation de cours usuel, l'objet de la pratique reste indéterminé. En fin d'année, les choix se précisent autour du domaine de l'image.**

En situation de cours usuel, les élèves définissent plutôt la pratique au travers de choix qui ne débouchent pas directement sur une activité concrète et une production aboutie, mais restent davantage dans l'abstraction des opérations. Ils associent plutôt pratiquer une activité plastique à *inventer, se détendre, faire un travail d'imagination* et mentionnent peu ce qui relève de *la fabrication concrète, de l'expérimentation de matières et de matériaux, ou de la réalisation d'un projet*. Toutefois, ils partagent avec les élèves des autres situations des préférences portant sur le *dessin, la photographie et le travail audio-visuel* et en fin d'année leurs choix convergent sur tout ce qui concerne l'image : *manipulation d'images, dessin, photographie*. Comme nous avons pu le voir dans les observations, la pratique plastique relève plus pour ces élèves d'un travail bi-dimensionnel visant à l'économie des moyens. La plasticité est davantage engagée par le biais de l'image.

**En situation d'atelier, la pratique plastique comme lieu d'appropriation de la démarche artistique.**

Les élèves de l'atelier émettent sur l'ensemble des activités un avis favorable : ils aiment *dessiner, peindre, sculpter, photographier*. Ils privilégient à la fois la dimension plastique et la dimension artistique des activités et rejettent ce qu'ils considèrent probablement comme étant plus du côté de l'artisanat : *le bricolage, le découpage-collage*, ainsi que *le travail en volume*. Plus sensiblement que dans les deux autres situations, autant ils apprécient *le travail d'imagination* autant ils rejettent *le travail d'après modèle*.

Ils associent l'activité plastique à des activités de nature différente qui relèvent tout aussi bien de la pensée concrète (*réaliser un projet*), de la pensée structurée (*fabriquer et non bricoler*), de la pensée divergente dans le sens de la créativité (*imaginer*).

### **En situation d'autonomie, dimension concrète de la réalisation plastique.**

En situation d'autonomie, bien que les choix des élèves soient hétérogènes, leurs goûts portent plutôt sur tout ce qui relève de l'expérimentation, de la fabrication, de la transformation : *manipulation d'images, expérimentation de matières et de matériaux, fabrication concrète, bricolage...* Ils manifestent par ailleurs une certaine distance à l'égard de la *peinture* (un élève sur deux) tant au début qu'en fin d'année. A partir de ces choix on peut faire pour la situation d'autonomie la même analyse que pour la situation d'atelier dans la mesure où l'on y retrouve les mêmes dominantes. Mais à inventer, se détendre, imaginer, fabriquer s'ajoute bricoler qui donne une dimension plus artisanale qu'artistique à la production plastique.

Avec l'éducation manuelle et technologie et l'éducation physique et sportive essentiellement, les arts plastiques sont une des rares disciplines où l'apprentissage s'extériorise sous une forme qui se donne à voir dans le moment même de son élaboration. Si, en situation de cours usuel, l'enseignement, plutôt basé sur l'"exercice" ne débouche pas toujours sur une réalisation concrète, c'est au contraire, en situation d'atelier comme en situation d'autonomie, une des finalités porteuses de la démarche de l'élève. Du fait même que les activités plastiques soient fondées sur le projet, l'élève est fortement amené à assimiler *activité plastique et réalisation d'un projet* (huit élèves sur dix partagent cette opinion en atelier et en autonomie).

## 2.5. LE ROLE DE L'ART.

Si l'on en juge par la relative faiblesse des pourcentages par rapport à certaines autres questions, les réponses à la question : *"Pour vous, que représente l'art ?"* montre que les représentations que les élèves se font du rôle de l'art sont peu affirmées. C'est l'une des questions à propos de laquelle les élèves ont le moins nettement pris position.

### 2.5.1. Importance du rôle moteur de l'Art.

L'ensemble des élèves privilégie le rôle moteur de l'Art : l'art est avant tout *un élément moteur pour la pensée*, puis *un moyen d'équilibre individuel et social*, enfin *un secteur créateur d'emplois*. Par ces trois choix prioritaires, les élèves attribuent à l'art des pouvoirs étendus et divers ; l'Art a place dans la cité aussi bien à titre individuel que collectif et cela à la fois au niveau intellectuel, social et économique.

Entre le début et la fin de l'année, l'ordre des priorités reste constant mais les écarts de fin d'année sur certains items attestent de déplacements significatifs. En situation de cours usuel ainsi qu'en situation d'autonomie, l'art est avant tout *un élément moteur pour la pensée* ; en situation d'atelier, bien que cet aspect reste prioritaire, on note un léger fléchissement sur cette opinion (76% à 67%) alors que dans le même temps ils estiment de façon plus marquée que l'art est *un élément indispensable à la vie quotidienne* (49% à 63%).

### 2.5.2. Place de l'art dans les trois situations d'enseignement.

**L'art, un élément moteur pour la pensée. En situation de cours usuel et en situation d'autonomie : l'art comme instrument de la pensée. En situation d'atelier : la pensée comme instrument de l'art.**

En situation de cours usuel ainsi qu'en situation d'autonomie, le fait que les élèves choisissent prioritairement l'opinion : l'art est un élément moteur pour la

pensée est à mettre en relation avec les objectifs choisis précédemment, à savoir le développement des capacités intellectuelles, l'aspect réflexif, l'esprit d'analyse et le sens critique. Ainsi l'art en donnant à voir donne à réfléchir, l'art est un moyen au service de la pensée, nous sommes dans le cas de figure d'une éducation par l'art, l'art comme instrument de la pensée.

En situation d'atelier, si l'art reste un élément moteur pour la pensée, il est en fin d'année perçu comme un élément indispensable à la vie quotidienne. Seul un élève sur dix en fin d'année pense que l'art est un luxe inutile. En début d'année comme dans les deux autres situations, ils étaient deux sur dix à avoir cette opinion. En situation d'atelier, l'art est un objectif en soi, les capacités intellectuelles des élèves sont mobilisées au service de l'art comme moyen d'accès à la démarche artistique, mais aussi à la connaissance du champ référentiel ; c'est en effet en atelier que l'élève est le plus concerné par l'aspect culturel de l'enseignement artistique ; nous sommes ici dans le cas de figure d'un enseignement à l'art, la pensée comme instrument de l'art.

## **CONCLUSION**

Dans les représentations des élèves interrogés, les arts plastiques au collège sont considérés comme une discipline non prioritaire.

Le fait que les résultats n'aient qu'une incidence relative dans le déroulement de la scolarité entraîne chez les élèves une représentation de facilité par rapport aux autres disciplines. Cette appréhension de la discipline comme facile est renforcée par le côté concret d'un apprentissage qui sait allier aspect créatif et récréatif.

Cependant, intrinsèquement, les arts plastiques ne leur paraissent pas faciles, de fait que les "performances" ne sont pas de l'ordre de la réponse attendue mais de l'ordre de la divergence. Cette croyance en la facilité de la discipline vient de la méconnaissance première de ses exigences dans la pratique. Celle-ci va se retourner en son contraire : la découverte par les élèves de la divergence comme exigence attendue du professeur peut être d'un effet moteur comme d'un effet inhibant ; elle est alors ressentie comme lieu de la difficulté.

*"C'est facile parce qu'on fait ce qu'on veut, mais difficile parce qu'on ne sait pas quoi faire" ; ce que les élèves traduisent encore par : "Alors, on peut faire n'importe quoi ?".*

Cette division cependant présente encore un aspect positif : par elle les élèves sont confrontés au problème même de l'artiste, celui de la quête perpétuelle.

On ne peut donc imputer à la facilité le fait que les arts plastiques soient une de leurs disciplines préférées.

Si les élèves considèrent les arts plastiques comme peu importants dans la réussite scolaire, ils les estiment néanmoins utiles. Pour eux, ils participent à l'épanouissement de l'individu, à l'éducation du regard, au développement des capacités de création et à la formation du jugement.

La culture artistique est également reconnue par les élèves mais plus dans une compréhension globale de la démarche artistique que dans une connaissance historique et patrimoniale. Dans le champ culturel, leurs choix se réfèrent plus à l'image et plus particulièrement aux nouveaux moyens de production d'images. De même, leurs intérêts, tels qu'ils nous sont révélés par les questionnaires sur les pratiques culturelles, concernent essentiellement le cinéma et la communication visuelle.

C'est à l'école, à la formation et à leur travail personnel que les élèves attribuent leur réussite en arts plastiques ; ils jugent peu déterminante leur origine socio-culturelle.

Ce qui précède concerne les points de convergence des représentations des élèves interrogés quel que soit le mode d'enseignement. Cependant des différences dans les représentations vont apparaître aussi en fonction des diverses situations d'enseignement.

En situation de cours usuel, faire des arts plastiques, c'est d'abord apprendre à comprendre ; manipuler l'image, c'est mettre en oeuvre des opérations plastiques (effacer, déchirer, recouvrir...) qui développent un esprit d'analyse critique. Le passage par le faire permet d'appréhender cet apprentissage avec facilité. En fin d'année cependant, on observe à propos de la facilité un déplacement de représentations, plus particulièrement sur le terrain sans effectuation. Dans ce cas, en fin d'année, les arts plastiques sont perçus



comme plus difficiles : il est plus difficile de comprendre sans faire. De la pratique émergent une formation intellectuelle comme un apprentissage technique. Les élèves estiment la formation intellectuelle plus importante. Cette représentation de départ se trouve renforcée en cours d'année.

En situation d'autonomie, en début d'année, les arts plastiques sont perçus par les élèves comme faciles du fait du libre-choix. En fin d'année, les difficultés rencontrées dans la pratique, où l'élève est en situation de produire et non de répondre, provoquent un déplacement des représentations vers une appréciation de moins grande facilité.

De même si, en début d'année les élèves estiment que la réussite en arts plastiques est tout autant du côté de la qualité de l'enseignement reçu, des conditions de travail et du travail personnel, en fin d'année la réussite leur apparaît essentiellement imputable au travail personnel.

Un autre déplacement des représentations concerne les apprentissages. En début d'année, les apprentissages techniques et le développement de l'esprit critique sont perçus comme d'une importance égale. Les représentations sur les apprentissages techniques restent stables mais, en fin d'année, les élèves sont plus nombreux à mettre en avant le développement du sens critique. L'utilisation des outils de suivi et le retour verbal sur la pratique lors des bilans contribuent au renforcement de cette représentation.

En situation d'atelier, les élèves sont moins nombreux à considérer en début d'année les arts plastiques comme une discipline facile. Comme en situation d'autonomie, ils sont en situation de produire et non de répondre, ils mesurent alors mieux les difficultés inhérentes à la pratique plastique. Cependant, du fait de l'intérêt porté aux arts plastiques, ils acceptent aisément les difficultés rencontrées. La singularité d'une production menée à terme, la transformation qu'elle opère sur l'élève lui font alors rétrospectivement percevoir les arts plastiques comme plus "faciles" en fin d'année.

En atelier, la pratique s'extériorise sous une forme qui se donne à voir. Les exigences de maîtrise qui semblent en découler sont cependant considérées comme moins importantes que la compréhension de la démarche artistique. En fin d'année, cette hiérarchie des priorités s'accroît ; la maîtrise technique est toujours relativisée au profit d'une attitude qui laisse place à l'écart.

En fin d'année, on note de plus une prise en compte importante de la culture artistique ; les élèves veulent comprendre et pratiquer mais aussi

connaître. Pour les élèves de l'atelier, le champ des connaissances déborde largement le domaine de l'image. Tous les domaines de l'art, de l'art du passé à l'art contemporain sont présents avec un choix plus particulier de l'art contemporain en fin d'année.

Le questionnaire sur les pratiques culturelles le confirme, les élèves de l'atelier sont plus concernés par l'art. Cette fréquentation de l'art en dehors de l'école, si elle ne pèse pas directement dans la réussite en arts plastiques, favorise cette ouverture des élèves que nous avons déjà notée, et qui se manifeste par une compréhension de la discipline qui prend en considération conjointement les trois objectifs des *Instructions et programmes* de 1985 : *appréhension du monde visible, expression plastique et culture artistique*.

Est-ce la fréquentation de l'art qui amène les élèves à se sentir plus concernés par l'enseignement des arts plastiques ou est-ce l'enseignement des arts plastiques qui pousse l'élève à s'intéresser de plus près à l'art ?

Quelle connexion peut-on faire entre les représentations sur l'art et les représentations sur la formation en arts plastiques ?

Les représentations des élèves sur la formation en arts plastiques privilégient la formation intellectuelle ; corrélativement les élèves attribuent à l'art un rôle moteur pour la pensée.

En situation de cours usuel comme en situation d'autonomie, l'art élément moteur pour la pensée est à mettre en relation avec l'aspect réflexif, analytique et critique de l'enseignement des arts plastiques. Ainsi l'art en donnant à voir donne à réfléchir, l'éducation par l'art amène les élèves à considérer l'art comme un instrument de la pensée. En situation d'atelier, où la culture artistique est assez importante, la compréhension de l'art dans ses processus et la connaissance de l'art en font un objectif à part entière.

Pour les élèves, dans les trois situations, il y a formation intellectuelle par l'art. En atelier, de plus, les élèves se représentent la nécessité d'une compétence artistique et d'un comportement spécifique. L'art est instrument de la pensée, à son tour la pensée devient instrument de l'art.

## CONCLUSION

Sur l'ensemble des terrains observés, quelle que soit la situation d'enseignement, nous notons une cohérence entre les représentations que les enseignants ont de la discipline, le cadre matériel dans lequel ils enseignent, le cadre didactique qu'ils instaurent, leurs pratiques d'enseignement telles que nous avons pu les observer et les représentations des élèves qui en découlent.

On peut supposer que l'évolution didactique des arts plastiques, telle qu'elle a pu être perçue à travers la mise en place expérimentale de la situation d'autonomie en 1980, la création des ateliers en 1983, ainsi qu'à travers la réflexion qui est menée en divers lieux (stages de formation, concours...) a contribué à une prise de conscience et à une mise à jour des pratiques d'enseignement. On peut en effet observer par rapport à la précédente recherche (Articulation Ecole/Collège) non seulement une compréhension actualisée de la discipline, mais une levée de l'implicite.

Les enseignants que nous avons observés ont une formation analogue, ce qui détermine une homogénéité de leurs représentations sur l'enseignement des arts plastiques ; on relève les mêmes objectifs et une même approche du champ disciplinaire, même si, d'une situation à l'autre, voire d'un terrain à l'autre, les finalités en jeu et les modalités de fonctionnement sont différentes.

Tous affirment que l'enseignement des arts plastiques constituent bien un enseignement à part entière et qu'il ne s'agit pas seulement d'*une activité à la limite de l'acte d'enseigner*. Les élèves quant à eux reconnaissent aux arts plastiques une indéniable valeur de formation. Conjointement avec les enseignants, ils considèrent que les arts plastiques permettent tout à la fois une formation disciplinaire - éducation du regard, développement des capacités de création et compréhension de l'art -, et une formation générale - acquisition des

capacités transversales d'analyse, de sens critique, de créativité, d'autonomie ; ils participent également à l'épanouissement de l'individu.

Dans presque tous les cas, l'effectuation est la clé de voûte de l'enseignement des arts plastiques. C'est autour de la pratique que l'enseignant articule la mise en oeuvre des savoirs, dans une dialectique action/réflexion. Pour les élèves, il y a en arts plastiques une saisie immédiate du "travail" par le regard, qui contribue à faire reconnaître les arts plastiques sinon faciles, du moins accessibles. Peu d'écrit en arts plastiques, sauf en situation d'autonomie, mais une large place faite non seulement à l'effectuation mais au discursif.

On note dans les trois situations, lors des échanges verbaux, une individualisation de l'enseignement, l'enseignant s'adressant tantôt à l'individu dans sa singularité, tantôt au sujet-apprenant appartenant à un groupe classe ; dans ce cas on relève un va-et-vient de l'individuel au collectif, plus particulièrement marqué en situation de cours usuel.

En situation de cours usuel, le passage de l'individuel au collectif permet par la classe une capitalisation des savoirs. En situation d'autonomie, ce retour au collectif, lors des phases de bilan essentiellement, tout autant qu'à une appropriation collective des savoirs, contribue à l'exercice de l'esprit critique. En situation d'atelier, sans qu'apparaisse explicitement de moments collectifs, la conception même de l'atelier - lieu réunissant des personnes travaillant ensemble, éventuellement autour d'un projet commun - instaure de fait une appropriation collective.

Face à la somme des contenus à enseigner il semble que les enseignants privilégient un tronc commun de connaissances. L'enseignant fait des choix qui par glissements successifs vont lui permettre de cerner au mieux l'étendue du programme ; et qu'il utilise pour développer chez l'élève les capacités qui vont lui permettre de mieux maîtriser la réalité ; *apprendre à comprendre* plus que *connaître*, ces représentations de la discipline expliquent le peu de place accordée par les enseignants à la définition explicite des contenus disciplinaires.

Dans tous les cas on note une priorité accordée à l'image : manipulation d'images, analyse d'images, vidéo, photo, prise en compte de la culture des élèves se référant essentiellement aux médias. Le cours d'arts plastiques est ancré dans le présent, dans le contemporain et laisse volontiers place dans la production des élèves aux problèmes actuels de société.

Pour tous les élèves la réussite en arts plastiques dépend essentiellement du contexte scolaire. Alors que tous les enseignants estiment que voir des expositions et les livres favorise la réussite en arts plastiques, seuls les élèves de l'atelier considèrent que la culture extra-scolaire est un facteur facilitant.

Par ailleurs, de même que les élèves ne jugent pas les arts plastiques comme importants dans leur réussite scolaire, les enseignants estiment que les arts plastiques ne constituent pas un moyen de lutter contre l'échec scolaire. Or, en cours d'arts plastiques, tout est mis en oeuvre pour que l'élève ne soit pas en situation d'échec ; cadre facilitateur, guidage, prévention des écarts d'une part, exploitation de l'écart, appel à la divergence, prise en compte de l'altérité, d'autre part, contribuent à éviter à l'élève le sentiment d'échec. Cette attitude d'aide et de tolérance cherche plutôt à instaurer une stratégie de réussite. On peut alors se demander si une telle attitude de valorisation de l'élève ne permet pas de contribuer à relativiser les représentations sur l'échec scolaire.

En dehors de ce consensus, mêlé de quelques nuances, deux points particuliers différencient chacune des trois situations : les places respectives de l'enseignant et de l'élève et l'importance de la maîtrise technique.

En situation de cours usuel, tout est géré par l'enseignant : l'espace, le temps, le matériel et les contenus. L'élève est en situation de répondre, il est tributaire des représentations, des choix et de la stratégie d'apprentissage mis en place par l'enseignant. Il est dans un espace clos, sous le regard du professeur et travaille dans une dynamique collective. C'est la raison qui l'amène à penser que la réussite en arts plastiques dépend essentiellement de la qualité de l'enseignement reçu.

La pratique ne vise pas une production spectaculaire, même si la qualité visuelle est requise. Elle constitue le moyen par lequel l'enseignant va faire émerger les savoirs tant d'ordre pratique que théorique. L'enseignant, en choisissant lui-même les outils appropriés à son projet, dans un souci d'efficacité, maîtrise les difficultés d'ordre technique. La maîtrise technique, seconde dans le projet du professeur, de ce fait n'est pas perçue comme prioritaire par les élèves.

En situation d'autonomie, l'élève et l'enseignant ont des rôles explicitement définis par le contrat. L'enseignant gère le cadre matériel - espaces de travail,

matériaux de base, documentation, outils de suivi - mais aussi les contenus. L'élève responsable de son projet gère ses objectifs, ses besoins matériels, son temps. Il n'est pas en situation de répondre mais de produire. Il doit cependant respecter la règle. De ce fait, il considère que sa réussite dépend tout à la fois de la qualité de l'enseignement reçu, des conditions de travail et du travail personnel. Cependant, en fin d'année, conscient que s'il n'y a pas de production l'enseignant ne peut jouer son rôle, le travail personnel apparaît à l'élève alors plus essentiel.

La technique dans la mesure où l'absence de maîtrise fait obstacle au bon déroulement du projet reste pour les élèves avec l'esprit critique un apprentissage prioritaire.

En situation d'atelier, le cadre matériel est géré par l'enseignant qui fournit aux élèves les matériaux, les outils, la documentation qui vont, sinon induire, du moins stimuler l'élève. L'élève vient à l'atelier de façon volontaire, il y vient pour s'exprimer et réaliser. Dans le cadre d'un projet fédérateur visant à réunir les élèves autour d'une ambition collective, l'élève parfois résiste affirmant ainsi sa personnalité. C'est sans doute là une particularité de l'atelier : dans ce cas l'élève s'affirme face à un enseignant en qui il perçoit autant un interlocuteur qu'un professeur ; il s'affirme en tant qu'individu dans sa réalisation.

La culture de l'élève, ses idées, ses goûts sont pris en compte par l'enseignant qui s'en sert pour ouvrir davantage au monde de la création artistique.

La production des élèves de l'atelier est destinée à être montrée, d'où des exigences de maîtrise technique. Cette maîtrise, si elle est considérée comme un apprentissage à part entière par l'enseignant, n'est cependant pas perçue par les élèves comme une priorité. Les difficultés d'ordre technique sont soit prévenues par l'enseignant, soit levées au fur et à mesure où elles apparaissent : de ce fait, pour les élèves, ne constituant pas un obstacle, elles sont perçues comme passant au second plan. L'apprentissage en situation d'atelier n'est donc pas là où explicitement il se manifeste, mais bien là où les élèves le reconnaissent : l'atelier permet à l'élève d'acquérir une attitude artistique dans laquelle se construit sa personnalité.

A travers les divergences et les points communs que nous venons de mettre à jour soit entre les situations, soit entre les représentations des professeurs ou des élèves et les pratiques, quel éclairage pouvons-nous donner aux postulats de départ ?

Concernant la forme dite "cours usuel", que peut-on dire de la place de l'élève et du professeur par rapport au projet ? Jusqu'où va l'anticipation des tâches de la part de l'enseignant ? Quelle place fait-il aux initiatives de l'élève ?

Les élèves ont conscience du caractère réflexif de la formation qu'ils reçoivent en arts plastiques. Les élèves se soumettent à la demande de l'enseignant comme étant la condition nécessaire pour atteindre les objectifs de formation. L'ambiguïté qui peut résulter de la dépendance de l'élève vis-à-vis du projet de l'enseignant par rapport à la position active qui va lui permettre de s'appropriier le problème est perçue comme la règle en milieu scolaire. C'est la stratégie nécessaire à l'acquisition des savoirs et paradoxalement de l'autonomie intellectuelle.

Le cours est le lieu de la mise en place des attitudes analytique et critique qui contribuent à la formation intellectuelle. Par sa dynamique collective, il permet de faire acquérir un corpus commun de savoirs. Les contenus sont choisis à partir des *Programmes et Instructions* mais sont subordonnés d'une part au projet de l'enseignant, d'autre part à l'objectif plus général de développement de la personne.

Le cours n'est pas le lieu privilégié de l'apprentissage de la divergence mais c'est plutôt la pensée identifiante qui est à l'oeuvre. Les domaines de l'art sont les supports de la pensée en train de se construire.

Cependant l'artistique est toujours le plus qui peut surgir n'importe où à n'importe quel moment. Tous les enseignants en tiennent compte même s'ils n'en organisent pas à priori le surgissement ; l'exploitation du hasard, l'encouragement au risque, au dépassement, en sont les signes. C'est cette place faite à l'imprévisible qui permet à l'élève de penser sa place en terme de contrat même s'il est implicite et non de dépendance.

Par rapport à la situation d'autonomie, la même question de la place de l'élève et de l'enseignant par rapport au projet se pose. Comment l'élève se

situe-t-il dans un *dispositif qui articule exigence d'obéissance et délégation des pouvoirs*.

Le contrat particulier de la situation d'autonomie qui, tout en déléguant les pouvoirs à l'élève, le contraint à accepter la règle, place celui-ci dans une plus juste évaluation des buts à atteindre. Ainsi il n'idéalise pas les objectifs ; le projet pris comme *tension vers un futur dont émerge le présent* lui permet de mesurer cette difficulté avec réalisme et prudence. L'élève seul responsable de son projet comprend qu'il n'a rien à attendre du système scolaire, s'il n'y a pas par ailleurs prise en charge de soi par soi. La difficulté inhérente à cette situation se manifeste à travers l'attitude réaliste et prudente des élèves. Tout en opérant les mêmes choix que dans les autres situations, les élèves par leurs représentations moins unanimes et moins affirmées, marquent là leur circonspection. Cette absence de consensus résulte du fait que les élèves travaillent de façon hétérogène, sans qu'aucun projet disciplinaire fédère le groupe ; absence de consensus qui par ailleurs atteste de la réelle émancipation des élèves qui ne sont pas tributaires des représentations de l'enseignant.

La dynamique de la situation didactique en atelier est déterminée par la place particulière de l'élève, du projet et du professeur et est liée à la condition d'optionnalité de cette situation.

Les moyens donnés - effectifs, crédits, horaires - pour la mise en place de ce cadre particulier doivent permettre de témoigner aux yeux de tous de la place accordée aux arts plastiques par l'institution. Répondre à cette attente et réaffirmer son rôle sont auprès de l'enseignant les exigences postulées.

L'atelier est fréquenté par un public qui n'est pas à priori défini : les inscrits viennent-ils en tant qu'élève ou en tant que personne ? Devant le caractère aléatoire de ce public et face à l'absence de contrat explicite et de modèles théoriques, l'enseignant manque de références pour construire la situation didactique qui va lui permettre de soutenir ses choix et ses objectifs.

Les effectifs peu élevés et le caractère optionnel constituent un potentiel relationnel que l'enseignant ne néglige pas. Dans une relation de parité et de collaboration, les élèves et l'enseignant fédèrent leurs projets autour de la pratique et des productions qui constituent les préalables sur lesquels l'enseignant va pouvoir inscrire son enseignement.



La place faite aux productions comme finalités avec effet de retour sur l'élève maître d'oeuvre, la place accordée à la relation créent une situation positive à travers laquelle réapparaît le modèle traditionnel de l'atelier comme référence.

Pour autant y a-t-il construction des relations à travers cette pratique et de quels contenus disciplinaires ces relations sont-elles le signe ?

En atelier comme dans les autres formes d'enseignement le but de l'enseignant n'est pas de transmettre de façon exhaustive les contenus des programmes mais de les utiliser comme potentiel de formation. La place prioritaire faite à l'élève et à sa production ne met pas pourtant l'enseignant en contradiction avec son projet d'enseignement. S'il pense que la liberté de choix des contenus autorisée par l'étendue du champ disciplinaire va lui permettre de laisser surgir ceux-ci de la pratique des élèves pour s'en saisir, c'est avant tout la transmission des outils de production qui sont privilégiés. Sans renoncer à son projet, il le subordonne à des contraintes qui lui sont extérieures.

L'atelier est avant tout le lieu de la réalisation des projets de l'élève et de l'ambition de l'institution, ce que l'enseignant cherche à résoudre par la mise en place des conditions d'aboutissement des productions. A travers les "oeuvres" produites, l'élève se réalise en tant que personne ; sa valorisation à travers ses productions, en l'absence de toute évaluation hormis l'exposition, lui fait vivre l'atelier comme un lieu de réussite. Cependant, si les contenus enseignés semblent se limiter essentiellement à forger des outils de production, la prise en compte du fait artistique dans sa dimension historique la plus actuelle, par le biais de la relation des productions à l'art contemporain montre la réelle ambition de l'atelier : l'enseignant par le biais de la pratique permet de modeler chez les élèves des attitudes et des comportements relevant de la démarche artistique.

Le recul pris par les élèves, sensible dans leurs représentations, émane du fait qu'il y a complémentarité et capitalisation des enseignements reçus dans leur forme obligatoire et optionnelle.

L'atelier est le lieu qui a déclenché chez les enseignants des attitudes innovantes accompagnées d'une réflexion. Il leur a permis de conscientiser leurs pratiques didactiques avec effet de retour sur les autres situations.

La discipline y a gagné l'affirmation symbolique de sa place au collège, l'ouverture de son champ de référence vers l'art contemporain et la prise en compte comme contenus d'enseignement des comportements et attitudes relevant des démarches artistiques.

La mise en parallèle des trois situations dans leurs particularités permet de mieux comprendre les savoirs qui sont réellement en jeu.

La situation de cours, gérée par l'enseignant constitue le support d'un enseignement de base indispensable pour tous, en assurant la transmission des connaissances et des outils d'approche intellectuels et conceptuels.

La situation d'autonomie, généralement mise en place en 4ème et en 3ème, permet à l'élève, à partir de ces bases, d'aller plus loin dans l'expression personnelle et vers l'acquisition de son autonomie qu'il pourra exercer dans la suite de sa formation.

La situation d'atelier, s'inscrivant comme un plus, prend appui sur les bases ainsi établies, les élèves ayant pu bénéficier dans leur cursus scolaire d'une ou des deux formes de cours. L'élève s'inscrit à l'atelier pour poursuivre des buts personnels, profitant par là d'un enseignement qui va lui permettre d'acquérir des attitudes innovantes, des représentations positives par rapport à la création artistique et la compréhension de la démarche artistique.

Les trois situations, enseignées éventuellement au sein d'un même établissement, parfois par un même enseignant, ne sont pas à voir en terme de concurrence, mais bien en terme de complémentarité.

Qu'en serait-il d'un atelier complètement hétérogène au cours ? Ou pire d'un atelier sans les fondements des formes obligatoires de cours ?

## **ANNEXES**

**QUESTIONNAIRE : CHEF D'ETABLISSEMENT**

**I - STRUCTURE DE L'ETABLISSEMENT**

I-1. Pouvez-vous fournir un tableau complet de la répartition des classes au collège en 1987-1988.

- Donnez les effectifs par niveau et par classe.

| classe       | nombre de sections | effectif | langues et options |
|--------------|--------------------|----------|--------------------|
| 6 ème        |                    |          |                    |
| 5 ème        |                    |          |                    |
| 4 ème        |                    |          |                    |
| 4 ème techno |                    |          |                    |
| 3 ème        |                    |          |                    |
| CPPN         |                    |          |                    |
| CPA          |                    |          |                    |

I-2. Y a-t-il une S.E.S ?.....

- Quelles sont ses spécialités ?

I-3. L'établissement est-il municipal, départemental?.....

I-4. Comment situez-vous le niveau socio-professionnel de la population du collège?

- pourcentage d' élèves en retard à l'entrée en 6 ème

- d'un an : .....%

- plus d'un an : .....%

**II - LES ARTS PLASTIQUES DANS LA STRUCTURE ADMINISTRATIVE**

II-1. Quel est le nombre d'heures d'enseignement en arts plastiques ?.....

- Quelle est leur répartition en postes ?.....

- Cette situation différera-t-elle de 1988/89 par rapport à 1987/88?.....

II-2. Avez-vous été amené à aménager l'emploi du temps de façon à permettre un travail pluridisciplinaire ou interdisciplinaire entre certaines matières et les arts plastiques ?

- Préciser pour quelles disciplines.

- A la demande de qui ?

*Parents - C.A - Administration - Professeurs d'arts plastiques - autres...*

- A quelle occasion ?

*P.A.E - atelier - sortie - club - autres...*

II-3. Y a-t-il une coopérative ? .....

- Les arts plastiques en bénéficient-ils ?.....

- Dans quelle mesure ?.....

II-4. Quelle est la somme globale des crédits d'enseignement ?.....

- Quelle est la somme allouée aux Arts plastiques ?.....

**III - STRUCTURE CULTURELLE DU COLLEGE**

III-1. Votre établissement a-t-il déposé des P.A.E cette année ?.....

- Pouvez-vous en donner les titres en précisant éventuellement la participation des arts plastiques ?

III-2. Existe-t-il un foyer socio-éducatif, des clubs dans l'établissement ?

- Pouvez-vous donner la liste complète des activités et préciser qui en a la charge?.....

- III-3. Existe-t-il des ateliers artistiques ?.....
- depuis quand ? .....
  - à la demande de qui ? .....
  - sous quelle forme ? comment se font les inscriptions ? fréquentation obligatoire à l'année ou libre. ....
  - niveaux concernés ? 4 ème/3 ème, autres ? .....
  - inscription horaire ? nombre d'heures, .....
  - place dans l'emploi du temps, .....
  - aménagements particuliers.....
  - crédits accordés ? source, .....
  - quantité.....
  - encadrement ? *professeur d' arts plastiques,*  
*parents,*  
*artiste résident,*  
*autres.*
- III-4. des manifestations collectives à but culturel ou autre ont-elles lieu cette année dans le collège ? .....
- à quelle occasion ?  
*semaine des arts - "portes ouvertes" - P.A.E - spectacle - fêtes diverses - inauguration - etc.....*
  - précisez la place des arts plastiques dans ces manifestations ?  
.....

#### IV - STRUCTURES CULTURELLES LOCALES

IV-1. Quelles sont les possibilités de relations avec le milieu local ?

|                         |                              |
|-------------------------|------------------------------|
| <i>musées</i>           | <i>centre culturel</i>       |
| <i>cinémas</i>          | <i>maison des jeunes</i>     |
| <i>théâtres</i>         | <i>activités municipales</i> |
| <i>centres sportifs</i> | <i>autres (intervenants)</i> |

- comment sont-elles exploitées cette année ?

- et par qui ?

IV-2. La municipalité ou la commune privilégie-t-elle une activité particulière (théâtre, arts martiaux, bibliothèque, etc...) ?

IV-3. Estimez-vous qu'il existe un potentiel d'ouverture vers des partenaires extérieurs tels que : entreprises, sociétés, etc. ?

- sous quelles formes (visites, sponsoring, mécénat, stages, lieux d'accueil, appel d'intervenants, autres) ? .....

- cela s'est-il concrétisé cette année ? .....

- les arts plastiques ont-ils été concernés ? .....

## QUESTIONNAIRE PROFESSEUR

### I PRATIQUE DES ARTS PLASTIQUES AU COLLEGE

#### 1 LE PROFESSEUR

a) Quelle est votre formation initiale ? votre cursus ? Avez vous suivi une formation continue, des stages ? lesquels ? Précisez l'année du CAPES et/ou de l'Agrégation.  
.....

b) Avez-vous en tant que professeur d'arts plastiques des fonctions au collège ( ou au lycée ) : professeur principal, élu à un conseil...Si oui préciser.  
.....

c) Avez-vous d'autres charges dans le cadre de l'Education Nationale : type CPR-MAFPEN-CRDP...préciser.  
.....

d) Pouvez-vous dégager les domaines de référence qui nourrissent votre enseignement Références artistiques : artiste, courant, époque ...  
.....

Autres références : sémiologie,  
linguistique, philosophie, esthétique, psychomotricité,...

#### 2 LES ARTS PLASTIQUES AU COLLEGE

a) Avez-vous pris l'initiative ou participez-vous à un PAE cette année scolaire ? Préciser la nature du PAE et votre contribution .  
.....

b) Les élèves observés sont-ils concernés par un PAE ? Si oui préciser dans quelle mesure et joindre si possible le projet.  
.....

c) Une présentation ou un bilan de vos activités vous ont-ils été demandés ? Par qui ? ( exemple : projet ou bilan concernant un PAE, l'atelier, une expérimentation ... )  
.....

d) Dans quelle mesure répondez-vous aux sollicitations internes du collège : programme pour une fête, affiche pour un collègue, demande d'un travail interdisciplinaire, exposition annuelle, journée porte ouverte...  
.....

e) Avez-vous cette année dans le cadre du collège, eu l'occasion de projeter un film ( d'art ou autre ) ou de participer avec vos élèves à des activités en dehors de la classe ? Préciser .  
.....

f) Pour les professeurs qui enseignent en atelier uniquement :  
- Pouvez- vous préciser comment se font les inscriptions des élèves ?  
- La présence des élèves est-elle obligatoire ou facultative ?  
- Quels niveaux de classe privilégiez-vous pour les inscriptions à l'atelier ?  
.....

### 3 LES ARTS PLASTIQUES DANS LE CONTEXTE LOCAL

a) Avez-vous dans le cadre du cours d'arts plastiques ou de l'atelier l'occasion de faire appel à des intervenants extérieurs (technicien, artiste, parent d'élève,...). Préciser qui et à quelle occasion .

b) Avez-vous pris l'initiative cette année scolaire d'organiser des sorties ou des voyages? (musée, cinéma, visite d'atelier, ) Préciser la nature de ces sorties et indiquer celles qui ont concerné le groupe observé .

c) Dans quelle mesure répondez-vous aux sollicitations extérieures : échange avec une entreprise, fête locale, ...

d) Dans quelle mesure répondez-vous aux sollicitations institutionnelles : semaine des arts, concours du B.O,...

e) Au niveau local estimez-vous qu'il existe un potentiel d'ouverture avec des partenaires extérieurs tels que: entreprise, société, municipalité, centre culturel, .Cela s'est-il concrétisé cette année ? sous quelle forme ? (visite, mécénat, stage,...)

### 4 GESTION MATERIELLE ET PEDAGOGIQUE

a) Pouvez-vous préciser la ou les sources des moyens dont disposent les arts plastiques dans votre collège ainsi que la quantité des crédits accordés aux arts plastiques en général et à l'atelier plus précisément. Noter le nombre d'élèves ou de classes concernés par ces chiffres.

b) Demandez-vous une participation financière aux élèves ? de combien ?

c) Les fournitures et matériaux disponibles en classe d'arts plastiques et/ou pour l'atelier sont-ils fournis par l'établissement, la commune, les élèves, les parents, la coopérative, des récupérations,...? Préciser les sources et les fournitures correspondantes.

d) Pouvez-vous établir la liste du petit matériel mis à la disposition des élèves :  
- outils :.....  
- supports :.....  
- matériaux :.....  
- peintures, encres,...

e) Pouvez-vous établir la liste des appareils et du matériel technique qui sont à la disposition des arts plastiques. Préciser ceux dont vous avez fait usage cette année avec le groupe observé.

| MATERIEL DISPONIBLE  | ORIGINE DU MATERIEL |                | PRECISER SI LES ELEVES ONT ETE CONCERNES |
|--|---------------------|----------------|--|
|  | A.P Collège         | Autre préciser |  |
| écran<br>projecteur diapo<br>épiscopes<br>retro projecteur<br>visionneuse<br>table lumineuse<br>caméra 8 mm, autre<br>projecteur 8 mm<br>ordinateur(système)<br>télévision<br>caméra vidéo<br>caméscope<br>banc titre<br>banc de montage<br>table de mixage<br>magnétophone<br>chaîne HiFi<br>presse à gravure<br>four<br>matériel sérigraphie<br>autre préciser |                     |                |  |

#### 5 ESPACE DE LA CLASSE

a) L'organisation de l'espace de la classe d'arts plastiques est-elle constante ? variable ?

b) Comment se justifie cette organisation ?

#### 6 AFFICHAGE

a) Pouvez-vous préciser la nature et la fonction des documents affichés sur les murs de la classe. Préciser qui décide du choix.

b) Avez-vous l'occasion de présenter des travaux d'élèves à l'extérieur de votre classe ? en quel lieu ? à quelle occasion. Préciser qui est à l'initiative de ces affichages.

#### 7 EVALUATION - NOTATION

a) Comment sont évalués les travaux de élèves ? (regard collectif, individuel, par groupe, .. )

b) S'il s'agit d'un regard collectif sur les travaux préciser : l'objet de l'évaluation, le dispositif utilisé, le moment choisi.



- c) Quelle est la part des élèves dans l'évaluation ? Une grille d'évaluation leur est-elle communiquée ?  
.....
- d) Les travaux sont-ils notés ? Par qui ?  
.....
- e) Quels sont les critères retenus ? Sont-ils constants ou déterminés par un travail particulier ?  
.....
- f) Les élèves sont-ils informés des critères retenus ?  
.....
- g) Comment est établie la note trimestrielle ou semestrielle ?  
.....

8 MODALITES DE FONCTIONNEMENT

| OBJET DE LA MODALITE  | CONTENU ET LIMITE DE LA MODALITE |
|---|----------------------------------|
| <p>MATERIEL ET FOURNITURES</p>  |                                  |
| <p>a) En début d'année une liste de matériel</p>  |                                  |
| <p>est-elle demandée aux élèves ? Préciser.</p>   |                                  |
| <p>b) Dans quelle mesure ont-ils accès au matériel</p>  |                                  |
| <p>c) Les élèves sont-ils tenus d'apporter des outils, matériaux, revues à découper, supports,..</p>  |                                  |
| <p>d) Les élèves ont-ils été informés du matériel dont vous disposez?</p>   |                                  |
| <p>DOCUMENTATION</p>  |                                  |
| <p>a) Existe t-il dans votre salle ou réserve une documentation? Sous quelle forme? Si oui dans quelle mesure les élèves y ont-ils accès?</p> |                                  |
| <p>b) Quelle est la part des élèves dans la constitution de la documentation?</p>   |                                  |
| <p>c) Quel usage font les élèves du CDI de votre collège?</p>   |                                  |
| <p>PROJET</p>   |                                  |
| <p>a) Un contrat écrit a-t-il été établi avec les élèves observés? A quel moment?</p>   |                                  |
| <p>b) A qui revient la décision des projets ou des propositions de cours ?</p>  |                                  |
| <p>c) Présentez-vous aux élèves un projet annuel ou trimestriel de travail ? Préciser</p>   |                                  |
| <p>d) Avez-vous présenté aux élèves observés le programme ou la progression du travail? A quel moment? En quels termes?</p>                   |                                  |

## ORGANISATION DE LA CLASSE

- a) Qui est responsable du matériel, du rangement? Y a-t-il des élèves de service ?
- b) Les élèves peuvent-ils changer de place d'un cours à l'autre ? Ont-ils une place attitrée?
- c) Les élèves sont-ils sollicités à travailler en groupe ? Pourquoi ?
- d) Les échanges oraux pendant la séance et/ou pendant la réalisation plastique sont-ils autorisés?
- e) A l'intérieur de la classe les élèves peuvent-ils se déplacer ? Pourquoi ?
- f) Les élèves ont-ils accès à d'autres espaces du collège ? Préciser les lieux et les modalités de déplacement
- g) La fréquence des propositions est elle constante ? Est-elle annoncée?
- h) Le travail en dehors du cours, de l'atelier est-il sollicité, conseillé, obligatoire? Préciser la nature de la demande
- i) Les réalisations plastiques sont-elles à finir en classe ? à la maison?

## II PROJET - FINALITES

1 Pensez-vous que l'enseignement des arts plastiques doive plutôt chercher à développer chez des élèves de 3° :

|   | ++ | + | = | - |
|---|----|---|---|---|
| des connaissances sur l'art en général        | 0  | 9 | 2 | 0 |
| des connaissances sur l'art contemporain      | 1  | 8 | 2 | 0 |
| un sens esthétique                            | 2  | 5 | 3 | 1 |
| des méthodes de créativité                    | 6  | 3 | 2 | 0 |
| des méthodes d'analyse                        | 8  | 3 | 0 | 0 |
| des méthodes d'observation                    | 8  | 2 | 0 | 1 |
| un esprit critique                            | 7  | 3 | 1 | 0 |
| l'accès à la compréhension du visible         | 9  | 1 | 0 | 1 |
| l'accès à des connaissances techniques        | 2  | 6 | 2 | 1 |
| l'accès à la démarche artistique              | 7  | 3 | 1 | 0 |
| le moyen d'être plus autonome                 | 5  | 6 | 0 | 0 |
| le moyen de s'exprimer autrement              | 6  | 4 | 1 | 0 |
| le moyen d'occuper intelligemment ses loisirs | 1  | 2 | 2 | 6 |

Le chiffre correspond au nombre des enseignants (11).

2 Au regard des différentes disciplines enseignées au collège, pensez-vous que la fonction des arts plastiques prenne plutôt sens dans :

|  | USUEL | ATELIER | AUTONOM |
|--|-------|---------|---------|
| Un rééquilibrage des matières enseignées                             | XX    | XX      | XXXX    |
| Un complément aux autres disciplines                                 | X     | X       |         |
| Un apprentissage en soi  | X     | XXXX    | XX      |
| L'interdisciplinarité  | XX    | X       | XX      |
| Une lutte contre l'échec scolaire<br>visez-vous d'autres priorités ? |       |         |         |

L'avis favorable des enseignants est mentionné par un X.

3 Quelles sont parmi les activités suivantes celles qui vous semblent le mieux relever de l'enseignement des arts plastiques

| <u>Série 1</u>                     | USUEL | ATELIER | AUTONOM |
|------------------------------------|-------|---------|---------|
| peinture                           | XXX   | XXXX    | XXXX    |
| photo (prise de vue-développement) |       |         |         |
| informatique                       |       |         |         |
| mime théâtre                       |       |         |         |
| film vidéo                         | X     |         |         |
| travail en 3 dimensions            | X     | XX      | XXXX    |
| découpage collage                  | X     | X       |         |

| <u>Série 2</u>   | USUEL | ATELIER | AUTONOM |
|--|-------|---------|---------|
| travail d'après modèle                                   |       | X       |         |
| histoire de l'art  |       |         |         |
| lecture et manipulation d'images                         | XXX   | XXX     |         |
| découverte et appropriation de la<br>démarche artistique | XX    | XX      | XXXX    |
| travail d'imagination                                    |       |         | XXX     |
| manipulation et découverte des matériaux                 | X     | XX      | X       |

L'avis favorable des enseignants est mentionné par un X.

4 A votre avis quelles sont les capacités qui favorisent la réussite en arts plastiques.

|   | USUEL | ATELIER | AUTONOM |
|---|-------|---------|---------|
| avoir de l'habilité et de l'adresse                         | X     | XX      | XXX     |
| avoir de la sensibilité                                     | XX    | XXXX    | XXX     |
| être curieux et inventif                                    | XX    | XXXX    | XXXX    |
| être original et imaginatif                                 | XX    | XXXX    | XXXX    |
| avoir un bon coup de crayon                                 |       | XX      | XX      |
| avoir beaucoup d'entraînement                               |       | XX      | XX      |
| lire beaucoup de livres, de revues,<br>voir des expositions | XXX   | XX      | XXXX    |
| être attentif à son environnement                           | XX    | XXXX    | XXXX    |
| être méticuleux et appliqué                                 |       | X       | X       |
| être observateur  | XX    | XXXX    | XXXX    |

L'avis favorable des enseignants est mentionné par un X.

5 A votre avis quelles sont les conditions qui favorisent la réussite en arts plastiques

|  | USUEL | ATELIER | AUTONOM |
|--|-------|---------|---------|
| les conditions de travail                            | XXX   | XXXX    | XXX     |
| des parents qui s'y connaissent                      |       | XXX     | XX      |
| les professeurs et la qualité de l'enseignement reçu | XXX   | XXX     | XXXX    |
| la rencontre avec des artistes                       | X     | XX      | X       |
| le travail personnel                                 | XX    | XXXX    | XXXX    |
| les moyens financiers                                | XX    | X       | XX      |
| le lieu où l'on habite                               | X     | XXX     | X       |

L'avis favorable des enseignants est mentionné par un X.

# LES OUTILS D'OBSERVATION

## DESCRIPTION DE LA GRILLE D'ANALYSE DES OBSERVATIONS

### 1. PRESENTATION.

Les données recueillies lors des observations et à partir des décryptages sont relevées par deux grilles distinctes, l'une concernant les réalisations plastiques ou les traces visibles, l'autre les actes didactiques.

**La grille des réalisations plastiques et des traces visibles** relève la forme la nature et la quantité des traces réalisées par les élèves pendant les cours observés.

**La grille d'analyse des observations** (1) relève les indices qui permettront d'identifier les actes didactiques. Elle s'attache à relever l'aspect quantitatif et qualitatif de ce qui est mis en place par l'enseignant et l'interaction de ce qui se **fait**, se **voit** et **dit** pendant les cours.

La grille d'analyse des observations se compose de trois parties :

- 1) Partie visible du dispositif ;
- 2) Direction, objet et niveau de l'intervention ;
- 3) Référence et contenu ;

---

(1) La grille d'analyse des observations est présentée en fin de cette annexe.

### **1.1. Partie visible du dispositif.**

Cela concerne l'aspect tangible du dispositif mis en place par l'enseignant ou par les élèves. Cette partie prend en compte les caractéristiques concernant l'espace, le temps et les conditions matérielles indicatrices de la situation d'enseignement. Ces paramètres sont identifiés à partir de six variables qui relèvent pour chaque unité d'intervention : le **lieu**, le **temps**, la **phase** ou activité du ou des élèves concernés, le **domaine** du travail en cours et la nature du **réfèrent** considéré (2).

### **1.2. Direction, objet et niveau de l'intervention.**

Cette partie permet de relever l'origine, le domaine et la fonction de l'unité d'intervention. Elle est composée de 6 variables : **mode** d'intervention autre que verbal, **direction** des échanges (émetteur, récepteur), **objet** de l'échange (écart. événement), **domaine** de l'échange (gestion, comportement ou travail), **fonction** de l'intervention et **moyen** désigné (procédé, consigne, contrainte, moyen, procédure, questionnement).

### **1.3. Référence et contenu.**

Réservé aux contenus, le troisième volet, constitué de 5 variables, situent les domaines de référence et les savoirs mentionnés ou mis en oeuvre pendant l'unité d'intervention. Cette partie relève ce à quoi il est fait **référence**, la nature des **contenus**, leur **niveau** (théorique ou pratique), leur **forme** (nommée, abordée ou définie) et leur **origine** (enseignant ou élève).

---

(2) Les termes soulignés renvoient aux chapeaux des trois colonnes ; les termes en gras renvoient à chacune des variables de la grille.

## 2. UNITE D'ANALYSE.

### 2.1. Définition et limite de l'unité d'intervention.

Les unités d'analyse sont identifiées à partir du décryptage complet des cours et des modalités relevées pendant les observations. L'unité d'analyse que nous avons désignée unité d'intervention (UI) est définie par la présence d'un certain nombre de variables qui permettent d'appréhender à la fois ce qui se **dit**, se **voit** et se **fait**. Chaque unité d'intervention est définie au minimum par la juxtaposition des cinq variables suivantes :

- les intervenants [7], [élève, enseignant, intervenant] (3) ;
- le domaine de l'intervention [9] ;
- le lieu [1] ;
- le temps [2] ;
- l'activité des élèves au moment de l'échange [3] ;
- De plus sont pris en compte pour les interventions d'ordre didactique ;
- les conditions matérielles et le dispositif [4-5-6] ;
- l'objet de l'intervention [8] ;
- la fonction de l'intervention [10] ;
- les moyens disciplinaires donnés aux élèves [11] ;
- les contenus et/ou références mentionnés [12 à 16] (4).

La stabilité de l'ensemble des variables constitue le critère de l'unité d'intervention et toute modification d'un des paramètres entraîne la prise en compte d'une nouvelle unité d'intervention.

Une unité d'intervention peut correspondre aussi bien à un échange de quelques mots qu'à une succession d'échanges. Elle n'est donc pas déterminée par un repère quantitatif mais de façon qualitative.

L'unité d'intervention peut correspondre à un propos continu ou au contraire à des échanges imbriqués dans un même discours.

---

(3) La présence de l'intervenant (artiste, technicien) est prise en compte dans la mesure où il intervient au même titre que l'enseignant.

(4) Les numéros entre parenthèses renvoient à la numérotation des colonnes de la grille.

Exemple : à propos de la réalisation d'une production plastique, les échanges entre un élève et l'enseignant portent tour à tour sur des problèmes techniques et sur la bonne compréhension de la consigne. Dans ce cas on ne notera pas la succession de ces échanges en autant d'unités d'intervention mais on les regroupera en deux unités d'intervention, en fait entrelacées, l'une portant sur la consigne, l'autre sur l'aspect technique de la réalisation.

## **2.2. Ce qui ne constitue pas une unité d'intervention : le hors propos.**

Nous n'avons retenu que les échanges clairement identifiables, articulés au propos du cours et s'inscrivant dans la relation enseignant/enseigné. Ainsi dans les cas suivants l'échange ou la situation ne constituent pas une unité d'intervention :

Absence physique du professeur :

L'enseignant s'absente de la classe pour régler un problème avec l'administration ou s'occupe du matériel dans l'annexe.

Echange superflu :

Digression du professeur ou d'un élève dont on pourrait faire l'économie : question inutile, redondante, remarque parasite non relevée par le professeur, intervention succincte sur le comportement d'un élève glissée au milieu d'un exposé.

Echange hors cours :

L'enseignant parle à l'observateur ou à un intervenant indépendamment des élèves ou prend 10 minutes sur le cours pour gérer avec les élèves des problèmes de transport de la prochaine sortie.

Unité ininterprétable :

Le décryptage ou la formulation incomplète ne permet pas d'identifier la nature de l'échange.



### 3. LIMITES DE LA GRILLE.

L'objet même de cette recherche a nécessité d'établir des outils propres à analyser des situations d'enseignement extrêmement hétérogènes au niveau des conditions matérielles et de la mise en oeuvre didactique. De ce fait, tous les paramètres observés n'ont pu être analysés, au risque d'alourdir considérablement la grille d'analyse des observations déjà complexe. Ainsi n'ont pu être pris en compte, les comportements para-linguistiques, la dynamique des écarts entre les questions et les réponses et la chronologie des phases de cours. On ne peut que regretter ces manques sachant que ces paramètres contribuent à part entière au dispositif didactique en arts plastiques et auraient permis une analyse plus fine des situations.

Les comportements paralinguistiques (mimiques, sourire ton de la voix), bien qu'ils soient particulièrement importants dans le cadre d'une discipline qui fait appel aux sens, au corps, à l'affectif n'ont pas été pris en compte. Cependant les interventions physiques de l'enseignant (manipulation, désignation d'un objet, intervention sur un travail) ont été relevées dans la colonne des interventions autre que verbales.

L'écart, entre le niveau de la demande de l'élève ou de de l'enseignant et le niveau de la réponse apportée, n'a pas été retenu.

Exemple : à un élève posant une question concernant un procédé, l'enseignant répond par une donnée d'ordre théorique ou pose un problème, sans donner le procédé attendu. Les précédentes recherches de l'équipe arts plastiques avaient pointé la portée didactique de ces écarts faisant l'hypothèse qu'ils contribuent pour les élèves à une certaine compréhension de la discipline.

La chronologie des phases de cours, ou la succession des activités des élèves, particulièrement pertinente en situation de cours usuel, dans la mesure où elle détermine des stratégies didactiques spécifiques, n'ont pu être relevées dans la mesure où elle n'est pas toujours observable. En effet si cela est possible en situation de cours usuel parce que l'enseignant détermine des phases de travail et que les élèves avancent à peu près au même rythme, l'éclatement des lieux et du rythme de travail dans les autres situations ne permet pas à un seul observateur de prendre en considération la chronologie des phases de travail de chaque élèves ou groupe d'élèves.

## **4. DICTIONNAIRE DES VARIABLES.**

Les variables de la grille sont codées par les observateurs suivant des modalités définies par le groupe des chercheurs.

### **4.1. Partie visible du dispositif.**

#### **Lieu** (colonne 1).

Espace où se situe l'intervention. Exemples : classe, couloir, cagibi.

#### **Rupture du dispositif.**

Modification volontaire de l'espace classe par rapport à la norme de la situation observés, (déplacement des tables, sortie au musée).

#### **Temps réel et durée** (colonne 2).

Temps réel de chaque unité d'intervention (sauf s'il y en a plusieurs par minute).

#### **Phase** (colonne 3).

Activité générale du ou des élèves concernés par l'intervention. En situation de cours usuel, cela correspond le plus souvent aux temps forts du dispositif mis en place par l'enseignant ; en situation d'autonomie et d'atelier à l'activité du ou des élèves concernés. cinq modalités ont été retenues :

- Organisation : gestion, rangement, installation pédagogie pure.
- Effectuation : laisse une trace tangible (recherche, réalisation, documentation).
- Investigation : ne laisse pas une trace tangible (documentation recherche entre deux travaux).
- Présentation : exposé, apport magistral, mise au point.
- Bilan. Correction. Evaluation : retour sur la pratique, sur une démarche.
- Mixte : l'enseignant s'adresse à des élèves qui ne travaillent pas au même rythme.

#### **Domaine et champ référentiel de la réalisation** (colonne 4).

Il s'agit de la forme et du cadre de référence de la réalisation du ou des élèves concernés.

#### Modalités du domaine de la réalisation.

- Pas de réalisation ;
- Bi dimensionnel petit format, jusqu'au format Raisin ;
- Bi dimensionnel grand format, mural, décor ;
- Tri dimensionnel petit format, maquette, sculpture, volume ;
- Tri dimensionnel grand format, mural, environnement, décor ;
- Technique lourde : audio visuel, Informatique ;
- Trace provisoire : esquisse, recherche dont le contenu est plus important que la forme finale. Prise de notes ;
- Autre : travail rédigé, constitution d'un dossier.

#### Modalités du champ référentiel de la réalisation.

- Pas de réalisation ;
- Référence à son quotidien, à soi, expression personnelle ;
- Référence aux média, mode publicité, TL ;
- Référence à la BD, à l'illustration, à la caricature ;
- Référence à la photo, l'audiovisuel, l'analyse d'image ;
- Référence au corps, au théâtre au mime, au gestuel ;
- Référence à l'art du passé ;
- Référence à l'art du 20ème siècle et contemporain ;
- Référence à l'art divers (naïf, autre culture) ;
- autre ou mixte.

#### **Référent** (colonne 5).

Support visuel, tactile, ou sonore qui sert d'ancrage à l'intervention. Le référent est un support indispensable au dispositif didactique ; on ne peut en faire l'économie. Nous avons distingués le **référent** (objet de l'intervention. Colonne 5) et la **référence** (Ce qui illustre le propos. Colonne 12).

Exemple 1 : Une projection sur une oeuvre de Matisse servant de support au discours (**référent**), parler de Matisse à propos du travail en cours (**référence**).

Exemple 2 : Parler du travail en cours ou réalisé antérieurement (**référent**), parler à propos de ce qui se fait d'un travail antérieur (**référence**).

Huit modalités sont retenues :

- Pas de référent ;
- TE = Travail Elève ;
- Outil : questionnaire, outil de suivi, contrat, notes ;
- Document A. P. : verbal, sonore, iconique... (oeuvres, reproductions diverses) ;
- Document autre : verbal, sonore iconique ... (BD, média ; objet ou matériau incitateur) ;
- Matériel : appareil photo, ordinateur, outil de type pinceau, caméscope...
- Mixte 1 : outil/travail d'élève ;
- Mixte 2 : autres cas mixtes.

#### **4.2. Direction, objet et niveau de l'intervention.**

**Mode d'intervention autre que verbal** (colonne 6).

Il s'agit d'une intervention didactique d'ordre physique dont on ne peut faire l'économie dans la logique du propos retenu.

Exemple 1 : Tout en parlant ou sans rien dire, l'enseignant retourne le travail de l'élève afin que celui-ci le voit à l'envers, d'une autre façon.

Exemple 2 : L'enseignant déplace un objet pour faire comprendre à l'élève l'incidence de la lumière, sur les formes ou les valeurs. Ce mode d'intervention accompagne, complète ou remplace une intervention orale.

Quatre modalités sont retenues :

- pas d'intervention autre que verbale ;
- intervention gestuelle : retourner, cacher, déplacer des éléments, montrer, désigner, indiquer ;
- intervention corporelle : mimer se déplacer, prendre une attitude ;
- intervention sur le travail : prendre l'outil, effacer, déchirer, dessiner, guider la main de l'élève sur le travail, démontrer en manipulant.

### **Direction des échanges** (colonne 7).

- Les intervenants, émetteurs et récepteurs peuvent être :

M : L'enseignant

A : L'intervenant extérieur dans la mesure ou il intervient avec ou à la place de l'enseignant.

E : L'élève

G : Le groupe d'élèves partageant la même activité

K : La totalité des élèves de la classe

- Est considéré comme **émetteur** celui qui pose la question et à l'initiative du propos (il n'est pas dans tous les cas le premier à parler) et comme **récepteur** celui qui s'adresse l'échange.

- Dans un échange s'adressant au groupe, l'initiative du propos peut revenir à un seul élève, mais, dès lors que l'échange concerne un groupe d'élèves, on choisit comme émetteur le groupe et non l'élève.

Exemple :

E - M : échange individuel à l'initiative de l'élève ;

- Les modalités suivantes sont retenues :

M - E ou G : l'enseignant s'adresse à un élève ou un groupe d'élèves ;

E.G - M : élève et groupe d'élève à enseignant ;

M - K : enseignant à groupe classe ;

K - M : groupe classe à enseignant ;

E,G - K ou K - E, G : élève(s) à élève(s).

### **Objet de l'intervention** (colonne 8).

Un écart pris comme erreur ou comme accident repéré par l'enseignant ou par l'élève, est à l'origine du propos :

- écart : inexactitude, par rapport à une norme ou déviation par rapport à l'attente de l'enseignant ou de l'élève.

Exemple : l'enseignant ou l'élève constate qu'il y a une erreur de proportion, de valeur, ou de couleur par rapport à l'ensemble du travail. En sculpture, l'élève a ôté plus de matériau que prévu.

- accident : résultat inattendu, incident non volontaire modifiant le déroulement du travail.

Exemple : l'élève a déchiré son travail en gommant ; en sculpture une fente non prévisible apparaît au milieu d'un plan.

### **Domaine de l'intervention** (colonne 9).

Ce sur quoi porte le propos : il peut s'agir de la gestion, du comportement ou du travail proprement dit.

- gestion : Le propos porte sur l'organisation de la classe, du temps, du lieu, du matériel ou du travail au niveau de la planification des tâches. Cela concerne ce que l'on doit faire, comment on doit s'y prendre : installation, gestion du matériel, de la classe, des consignes de type "écrivez vos noms au dos de la page", ont été codés à ce niveau.

- comportement : échange portant sur l'attitude, la relation pédagogique : remarque sur un comportement mal venu, ou au contraire bien venu.

- travail : propos d'ordre didactique concernant un exposé, une information, une explication, une remarque sur le travail en cours.

(Sur la grille d'analyse des observations, les colonnes 12 à 18 ne sont remplies que si le contenu de l'intervention est d'ordre didactique. L'absence des variables suivantes dans l'unité d'intervention signifie que l'intervention porte sur la gestion ou le comportement).

### **Fonction de l'intervention** (colonne 10).

Six modalités sont retenues pour repérer ce que vise le propos : sa fonction.

- réguler : constater, maintenir l'équilibre sans apport supplémentaire. Entretenir dans le bon fonctionnement du projet de l'élève ou de l'enseignant ;

- guider : mettre sur la voie, signifier une trajectoire par rapport à un but à atteindre, donner éventuellement l'élément de réponse permettant de résoudre une situation, de faire avancer l'élève dans son travail ;

- inciter : demander à l'élève de faire un choix, le destabiliser (sans lui donner des explications ou un élément de réponse) ;

Exemple : à la question de l'élève "dois-je mettre un fond bleu ou un dégradé", le professeur répond "tu réfléchis bien et après tu m'en parles" ;

- discerner : distinguer, identifier, reconnaître, constater, repérer, lire activement, se rendre compte d'un effet produit. aider l'élève à réaliser la signification de sa production, à mesurer sa démarche ;

- désigner : expliquer, argumenter, démontrer, apporter du nouveau. Le propos renvoie à des connaissances certaines d'ordre théorique, pratique ou procédurale ;

- autre : intervention ne rentrant dans aucun des cas précédents (modalité non utilisée).

**Moyen disciplinaire** (colonne 11).

Moyen que donne ou induit l'enseignant pour régler ou soulever un problème. Moyen d'ordre didactique déterminant une tâche et/ou des opérations intellectuelles ou comportementales.

On distingue les moyens suivants : procédé, méthode, procédure, consigne contrainte et questionnement.

Consigne et contrainte définissent le cadre du travail.

Procédé, méthode et procédure précisent une démarche, une marche à suivre.

Questionnement : Soulève une question, confronte l'élève à un problème.

**Consigne** : L'enseignant programme une tâche, délimite le cadre de ce qu'il y a à faire et détermine des passages obligés.

Exemple : "vous prendrez la feuille du côté à grain et passerez du fusain sur tout le fond uniformément". Les consignes relevant de l'organisation "lavez vos pots d'eau" - "rangez vos affaires", ne sont pas pris en considération, dans la mesure où elles relèvent de la gestion pure.

**Contrainte** : Passage obligatoire créant un obstacle, une entrave : peu relevé explicitement cette modalité a été assimilée à la modalité "questionnement", dans la mesure où la contrainte engendre un questionnement.

**Questionnement** : L'enseignant pose une question ou détermine une situation qui oblige l'élève, pour résoudre la difficulté, à trouver des solutions qui donnent sens à son travail, à la situation.

Exemple 1 : en sculpture, avoir à passer de la logique d'un travail bi-dimensionnel à celle d'une réalisation tri-dimensionnelle.

Exemple 2 : dans l'analyse ou la production d'une image, distinguer la représentation de l'effet que produit cette représentation : le soleil ne produit pas nécessairement un effet de lumière.

Exemple 3 : rendre un effet de lumière avec du noir.

**Procédé** : L'enseignant explique, sur un point précis et non généralisable (5), un morceau de démarche dans le but d'aider l'élève à réaliser son projet, d'éviter tout tâtonnement ou erreur.

Exemple 1 : "éclaircissez le fond, il y aura plus d'effet de profondeur...".

**Méthode** : L'enseignant indique une marche à suivre dans le cadre d'un trajet anticipable et généralisable :

Exemple 1 : "pour repérer les ombres sur le document, tu peux prendre un calque".

Exemple 2 : "avant de travailler sur le grand format, fait plusieurs esquisses pour pouvoir choisir".

**Procédure** : L'enseignant désigne un trajet particulier ou une logique individualisée qui permet à l'élève d'articuler dans sa démarche fin et moyen .

Exemple : à un élève en sculpture : "au fur et à mesure que tu creuseras, tu choisiras les plans. Tu ne peux décider maintenant. Tu verras quand tu en seras là".

#### 4.3. Référence et contenu (colonne 12 à 16).

Cette partie permet de relever ce à quoi il est fait référence et les contenus abordés. Montrer une oeuvre de Matisse serait faire référence à Matisse ; désigner la problématique de la couleur chez Matisse serait aborder un contenu disciplinaire. Pour un même propos, les colonnes référence et contenu peuvent être remplies conjointement.

##### **Référence** (colonne 12).

Ce à quoi il est fait référence : afin d'expliquer, argumenter éclaircir ou illustrer un propos, il est fait appel à une autre discipline, à la vie quotidienne ou référence à un artiste, une oeuvre.

La référence se distingue du référent (colonne 5) qui sert, en amont, d'ancrage au dispositif didactique.

---

(5) "Il n'y a pas un seul procédé qui puisse être réduit à une formule. Par exemple, j'ai essayé de fixer la quantité d'huile à ajouter à ma palette ; je n'ai pas pu, à chaque fois, je devais le faire au jugé". Renoir à Ambroise Vollard.



Neuf modalités sont retenues concernant ce à quoi il est fait référence :

- **travail d'élève** : référence à une production d'élève finie ou non.
- **activités du cours d'arts plastiques** : référence à ce qui s'est fait en cours, ou à ce que l'on va faire prochainement. Exemple : rappel des activités du cours précédent.
- **collège, autres disciplines** : référence à un contenu abordé dans une autre discipline enseignée au collège.  
Exemple : le romantisme en français, à propos de Delacroix.
- **vécu des élèves** : référence à une situation ou à une expérience du quotidien, aux médias.  
Exemple : référence à une publicité ou un clip de la télévision, à un film, à l'espace de son appartement...
- **corps** : référence à un geste, un déplacement, à son corps.  
Exemple : prendre la position du personnage que l'on veut dessiner pour en comprendre le schéma corporel.
- **documents et contenus abordés** au cours d'arts plastiques : référence à un matériau (sable), un outil (comescope), une technique (grattage), un contenu, un document présenté antérieurement au cours.
- **champ artistique, histoire de l'art** : référence à une oeuvre, à un courant artistique, à un artiste.

Dans un autre domaine, est relevé ici ce qui fait appel à l'avis de l'élève, à son attention.

- **attention** : appel à l'écoute de soi, à la perception, à la tension du regard ou à l'opinion de l'élève.  
Exemple : l'enseignant demande aux élèves de bien observer la surface colorée qu'il leur propose pour en dégager une sensation qu'il faudra traduire graphiquement ou dans le même cours, demande aux élèves quelle est la couleur devant laquelle ils se sentent le mieux.
- **autre** : modalité non retenue.

**Contenu** : Les colonnes 13 à 16 de la grille d'analyse des observations concernent la nature, le niveau, la forme et l'origine des contenus émis.

**Nature du contenu** (colonne 13-14).

Les contenus sont relevés suivant neuf modalités qui regroupent en fait les colonnes 15 (contenu) et 16 (niveau) de la grille :

- pas de contenu ;

- **notionnel théorique** : définition des composants plastiques, d'une technique.

Exemple : qu'est-ce-qu'une ellipse, une ombre portée, la sérigraphie...

- **notionnel pratique** : Comment faire une ellipse, une ombre portée ;

- **notionnel opératoire** : mode d'emploi du plasticien - savoir faire visant un résultat attendu.

Exemple : Faire le point, cadrer, se servir d'un outil pour un effet désiré, comment évoquer la profondeur ;

- **historique** : apport culturel sur un mouvement (cubisme), un peintre (Picasso) ;

- **moyen plastique** : repérer, faire des choix pertinents. Articuler, prévoir l'adéquation entre moyen et fin : relation outil/format, matériau/support, texte/image...

- **posture du plasticien** : comment être au sens physique et perceptif. Adéquation entre le corps, le regard, le geste, la perception et l'acte plastique.

Exemple : se reculer pour voir l'ensemble, tourner autour d'une forme, relations synesthésiques ;

- **démarche artistique d'ordre intellectuel** : définition de la posture artistique, de l'intuition...

Exemple : "Pour aboutir, Picasso a mis 60 ans et 5 minutes" ;

- **démarche artistique d'ordre pratique**.

Exemple : faire comprendre comment laisser respirer les blancs - traiter du tout avant la partie - repérer qu'une forme est intéressante ;

- **posture comportementale** : comment être au sens pédagogique : travailler avec les autres, gérer son travail, sa fiche de suivi ou son matériel. l'adéquation du comportement et du travail en arts plastiques considérée comme un contenu.

Le **niveau** auquel la référence ou le contenu est abordé à été relevé suivant trois niveaux : théorique, pratique, ou mixte. Cette distinction préalable à été assimilée à la variable "nature du contenu".

- **théorique** : contenu apportant une information, une réflexion d'ordre discursif, sans relation avec la pratique.

Exemples :

- . Discours sur Matisse à propos d'une oeuvre ;
- . Explication sur la couleur ou sur la perspective ;
- . Définition du dégradé ;

- **pratique** : référence ou contenu concernant une pratique ou un savoir-faire lié au comment faire, à un aspect technique.

Exemple : L'enseignant montre comment tenir le pinceau pour obtenir un effet ou comment faire un dégradé ;

- **mixte** : les différents niveaux sont abordés en même temps.

**Forme du contenu** (colonne 15).

Niveau auquel la référence ou le contenu est désigné. On distinguera 3 niveaux, qu'il s'agisse d'explication et/ou de démonstration :

- nommé : l'élément de référence est juste cité, désigné ;
- abordé : l'élément abordé est succinctement défini, cerné ;
- défini : il y a démonstration, argumentation, explication approfondie du contenu.

**Origine du contenu** (colonne 16).

Indication de celui qui a abordé le contenu désigné :

- M : enseignant ou intervenant ;
- E ou G : élève groupe ;
- K : classe.

#### 4.4. Autre.

Nombre d'élèves de la classe, ou du groupe en atelier :

- moins de 10 élèves (petit groupe) ;
- entre 10 et 20 élèves (groupe moyen) ;
- plus de 20 élèves (groupe lourd).



|  |
|--|
| <b>DICTIONNAIRE DES VARIABLES DE LA GRILLE<br/>         REALISATIONS PLASTIQUES ET TRACES VISIBLES</b> |
|--|

Cette grille s'attache à relever de manière identique pour les trois situations des modalités permettant d'identifier la forme, la nature et la quantité des traces réalisées par les élèves au cours des séances observées.

- 1- NUMERO DES SEANCES ET OBJET DU COURS : résumé du thème des activités ou de l'objet principal du cours.
- 2- DENOMINATION DES TRAVAUX : résumé de l'énoncé, du thème ou de la tâche, permettant d'identifier l'objet de la réalisation (ex : "photomontage, insolite", "chien, dessin d'après photo", "tournage d'un clip vidéo"..., "prise de notes", "recherche sur calque"...
- 3- ELEVES : NOMBRE (N°) : le nombre d'élèves concernés par le travail.  
GRUPE (Gr) : identification de l'élève ou du groupe (ex : E1, E2, E3 ou G1, G2, G3).
- 4- LIEU DE TRAVAIL : classe, mural dans le couloir, annexe... Noter ici s'il s'agit d'une réalisation effectuée à la maison et/ou en dehors des cours.
- 5- SUPPORT : ce sur quoi on travaille (photo, pierre, carton blanc, papier calque, toile, mur,...).
- 6- FORMAT : taille approximative de la réalisation.
- 7- MATERIAU : ce avec quoi est faite la réalisation; ce qui reste, ce qui fait partie de la production (peinture, terre, fil de fer, encre de chine, carton ondulé, matériaux de récupération,...).
- 8- OUTIL : ce avec quoi on travaille (crayon, ciseaux, colle, main, pinceaux, plume).
- 9- MOYEN TECHNIQUE : le ou les moyens utilisés,
  - sculpture, bas relief, volume-objets, installation,
  - peinture, mosaïque, pochoir, monotype, empreinte,
  - dessin, graphisme, gravure,
  - collage papier, photomontage, intervention sur l'image,
  - diaporama, film vidéo, photographie, informatique,
  - il peut s'agir d'un texte rédigé : dossier, fiche de suivi, écriture,
  - etc...
- 10- CHAMP REFERENTIEL : repérage des réalisations en fonction des domaines de référence suivants :
  - architecture, patrimoine,
  - mime, théâtre, travail sur le corps, danse,
  - artisanat, décoration, créativité,
  - arts appliqués, design, dessin technique, perspective,
  - arts graphiques, bande dessinée, roman photo,
  - sémiologie, rhétorique, publicité,
  - média, image du quotidien,
  - audiovisuel : vidéo, cinéma, photographie,
  - informatique,
  - théorique : couleur, perspective, ...
  - art, histoire de l'art, champ de l'art contemporain, ...
  - sculpture, gravure, ...
  - etc...
- 11- DESTINATION ou FINALITE DE LA PRODUCTION : ce pour quoi ou pour qui est faite la production.
  - répondre éventuellement à la demande ou aux besoins du collège, de la commune, d'un concours, d'un P.A.E,
  - pour le cours d'arts plastiques, panneau d'affichage, mural décoratif, livre, ...



Reproduit par INSTAPRINT S.A.  
1-2-3, levée de la Loire – LA RICHE – B.P. 5927 – 37059 TOURS Cedex  
Tél. 47 38 16 04

Dépôt légal 4<sup>ème</sup> trimestre 1990







## **SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT EN ARTS PLASTIQUES EN CLASSE DE 3<sup>e</sup>**

### **Pratiques et effets**

La présente recherche a pour objet l'examen des types d'enseignement tels qu'ils existent dans les deux formes institutionnelles du cours et de l'atelier et tels qu'ils circulent dans les représentations nouvelles en marge du cadre institutionnel.

Situation de cours usuel, situation d'autonomie et situation d'atelier sont les formes étudiées dans cette recherche à travers les pratiques des enseignants, leurs représentations et celles des élèves.

Ce rapport précise ce qu'il en est de l'écart entre découpe institutionnelle et mise en œuvre de la discipline. Quel contenu donner à ce partage entre "cours usuel", "cours en situation d'autonomie" et "atelier" ? Quels discours, quels repères, quelles pratiques habitent ces trois genres ?

D'autre part, cette distinction didactique une fois cernée, le deuxième objectif est d'en repérer les effets. Peut-on établir des liens entre situation d'enseignement, pratiques d'enseignement et représentation des élèves ? L'hétérogénéité annoncée des situations recouvre-t-elle vraiment des pratiques différentes ? Cette diversité didactique à son tour engendre-t-elle chez les élèves des pratiques et des représentations hétérogènes sur les arts plastiques ? sur l'art ? sur les pratiques artistiques ?

**Institut National de Recherche Pédagogique**

29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05 - Tél. (1) 46 34 90 00