

# Didactique des arts plastiques et formation des enseignants

Suivant quels aspects les dimensions majeures de l'enseignement artistique au secondaire peuvent-elles soutenir la formation initiale des étudiants s'orientant vers le professorat ? La réflexion non seulement pédagogique (l'éducation ; le relationnel) mais aussi *didactique* (les contenus ; les méthodes) constitue une part essentielle de la formation professionnelle, aussi mon exposé s'appuie-t-il sur l'expérience engagée il y a plus de vingt ans à l'université d'Aix-Marseille où j'ai créé et piloté comme responsable de filière une structure de formation initiale et continue pour le second degré en m'efforçant de promouvoir, épaulé par une équipe de collègues fortement engagés, *un esprit de recherche articulant les théories de l'éducation aux spécificités inhérentes au domaine des arts*<sup>1</sup>.

Afin de mieux servir une logique de réforme, il importe de ne pas occulter certains décalages ou quiproquos qui affectent parfois l'enseignement scolaire des arts. Manière d'entrer dans ce sujet qui conduira dans un premier temps à montrer l'intérêt de pouvoir formuler des objectifs clairement identifiés, de pouvoir élaborer un dispositif didactique approprié puis apprécier les acquisitions des élèves au sens le plus large possible.

Dans un second temps, nous verrons comment ces impératifs didactiques ne peuvent manquer de se reporter sur le terrain de la formation des enseignants.

---

<sup>1</sup> Ceci constituant la colonne vertébrale de mon propos, on comprendra combien je suis porté à saluer les efforts déployés à Bruxelles pour promouvoir un pôle de recherche sur la didactique des arts plastiques parallèlement au processus de réforme engagé actuellement en Communauté Française de Belgique (évaluation 2011-2012 et note d'orientation de juin 2013 concernant la formation initiale des enseignants).

## - 1. Quelques écarts

Ecart il y a parfois entre le discours politique et la réalité. Mais pour se limiter à notre cadre en commençant par ce qui donne l'orientation d'une discipline, force est de constater à l'examen de plusieurs programmes d'enseignement des arts (examen limité aux pays francophones occidentaux) combien le décalage est parfois grand entre des objectifs généraux prometteurs et des contenus nettement plus réducteurs, laissant à penser que la différence essentielle entre « pédagogie par objectifs » et « approche par compétences » n'a pas réellement été assimilée et transposée dans les textes officiels. Pour autant, il faut reconnaître que ces programmes furent grandement améliorés ces dernières années, tant en rigueur qu'en exigence.

Fort important est quelquefois l'écart entre les programmes (le prescrit) et ce qui est constaté dans les classes (le réalisé). Certes, les enseignants d'art fonctionnent dans un cadre peu fixé : un programme ouvert, pas de manuel scolaire, peu de contenus intangibles ; certes, ils ont parfois été peu formés aux sciences de l'éducation ; certes, il se peut que les programmes ne soient pas suffisamment clairs et succincts. Mais il faut aussi prendre en considération le fait que les professeurs d'arts plastiques ont (heureusement) un esprit « artiste » (qu'on ne prenne pas ceci pour simpliste ou péjoratif) qui les conduit à être soucieux de leur singularité et de la liberté d'expression accordée à leurs élèves. On comprend qu'en regard de cela la didactique puisse apparaître comme une discipline desséchante ou, pour le moins, comme une corvée. Malheureusement, il ne faudrait pas qu'à trop privilégier le fabricatoire, on ne prenne pas suffisamment en compte la finalité, le *sens* des activités instaurées (« à quoi bon leur faire faire cela ? » pourrait être la question préalable). Sans doute faut-il davantage former aux enjeux qui travaillent l'enseignement des arts.

Toutefois, il est probable qu'un écart persistera toujours entre le fait de créer des structures sophistiquées de formation didactique et l'intérêt suscité chez les enseignants : il faut intégrer le fait que la réflexion didactique ne sera jamais naturelle au monde des arts. A défaut d'enthousiasme immédiat, il appartient assurément aux formateurs de convaincre qu'il y a là une discipline de travail dont on peut tirer grand profit au plan professionnel, une discipline apte à éclairer les mécanismes qui sous-tendent notre métier.

Mais le décalage est grand entre les sciences de l'éducation et la nature des disciplines artistiques : ces dernières sont souvent rebelles à entrer dans les cadres et, de ce fait, déconcertent le chercheur. Il suffit d'ouvrir un livre se rapportant à l'enseignement pour s'en apercevoir, ouvrage qui généralement s'achève sans qu'aucune ligne ne fasse allusion aux arts. Invitation à s'emparer des questions en plasticiens, invitation à promouvoir une *didactique-critique*<sup>2</sup> qui puisse nous correspondre. Ce qui est certain, c'est qu'on ne peut plaquer un discours théorique sur une discipline qu'on ne connaît pas et qu'il faut en tirer conséquence en matière de formation initiale.

Sur le terrain, maintenant, comment ne pas faire état d'une situation souvent constatée (du moins en France aux premières années de l'enseignement rénové des arts plastiques et qui a désormais été en partie surmontée), il s'agit du quiproquo entre la réussite ressentie en classe et ce qui reste ensuite des situations vécues. Ce quiproquo est majeur, il porte sur deux aspects. D'une part, la qualité des productions et l'excellence des moments vécus n'induisent pas nécessairement un intérêt pour l'art une fois les murs de la classe franchis. Si l'adhésion n'est pas au rendez-vous, soit l'enseignement est obsolète et ne rencontre ni les questions de société actuelles ni les préoccupations des adolescents, soit ce qui est formateur n'a pas été valorisé par le professeur ni perçu par les élèves. D'autre part, la pertinence et la richesse des échanges à l'oral ne sont souvent qu'une lueur fugace bien vite éteinte si aucun dispositif

---

<sup>2</sup> Bernard-André Gaillot, *Arts plastiques. Eléments d'une didactique critique*, (1997), P.U.F., 6<sup>ème</sup> édition, 2012.

métacognitif ne vient prendre le relais. Que note-t-on ? Que désignent les « bonnes notes » attribuées ? « Que reste-t-il de nos cours ? », s'inquiètent parfois de jeunes enseignants.

Au-delà et pour conclure ce rapide survol initial, c'est non seulement *l'efficacité* mais aussi *la finalité* même de l'enseignement des arts (et de l'éducation artistique et culturelle) qui méritent d'être questionnées sans indulgence : que valent ces expériences, ces découvertes, ces apprentissages, après avoir quitté l'institution scolaire, la structure culturelle ? En quoi cela aidera-t-il l'adolescent à se construire, condition indispensable à leur appropriation ? En quoi cela peut-il entrer en résonance avec la « vie », avec son propre devenir ? Invitation à entrer plus avant au cœur de la didactique, car la réflexion didactique aide à clarifier ces questions.

### **La question des objectifs : le politique et le théorique**

Assurément, les enseignants gagnent à être formés à l'énoncé des objectifs et à leur évaluation mais on ne peut établir des objectifs au niveau de la classe sans que des *priorités politiques* soient clairement définies. Parmi ces quelques visées : apprendre des techniques, apprendre à communiquer visuellement, développer sa créativité, l'esprit critique, la tolérance, découvrir l'histoire de l'art et différentes cultures, déplacer le regard, préparer aux métiers de l'art (par exemple), toutes légitimes, que privilégier ? Il faut une vision. La première étape est de définir ces priorités. Ne pas le faire explicitement prive notre discipline de tout élan et peut donner à penser que tout projet d'activité scolaire servira suffisamment bien l'un de ces items.

Détailler les acquisitions visées implique d'avoir pour repère quelques connaissances quant aux théories taxonomiques qui ne pourront être développées ici. Parmi les références cruciales, il y aurait Bloom montrant en 1956 qu'il n'y a pas que des objectifs cognitifs mais aussi psychomoteurs et affectifs, les classant par *degrés d'exigence* : connaître, comprendre, savoir utiliser... De Landsheere en 1976 résumant cette gradation par « *maîtrise, transfert, expression* », différenciant ainsi *faire* et *agir*. Eisner en 1969, repris par Hameline en 1979, quant à *l'inédit* des objectifs d'expression qui contraint l'évaluateur à réagir après coup à ce qui est une *surprise*, tant pour l'apprenant que pour le formateur, de sorte que toute prévisibilité devient contre-performance.

Il s'agit d'adapter ceci à l'enseignement des arts plastiques. Les acquisitions sont à ordonner entre *connaissances* et *compétences*, le vocabulaire sera repris plus avant. Les connaissances sont généralement partagées entre déclaratives, procédurales et conditionnelles, mais en arts plastiques n'est-il pas plus approprié de se référer à trois registres : *technique* (savoir-faire, habiletés), *théorique* (vocabulaire, citations), *culturel* (artistes, œuvres) ? Dans le contexte général, il est souvent fait état de compétences-produits, de compétences-processus et de compétences transversales. En art, il suffit de conserver les trois axes cognitifs précédents pour appeler des compétences *plasticiennes* (maîtriser des moyens plastiques au service d'intentions), *théoriques* (être capable d'un recul réflexif quant à sa démarche, quant à la pratique des autres ; d'analyser de même toute œuvre d'art) et *culturelles* (être capable de situer et comprendre une œuvre quant aux divers enjeux de son époque et de son pays).

Parallèlement, il faudra choisir un mode d'enseignement/apprentissage : la *transmission* (apprendre à redire-refaire), *l'inculcation* (se familiariser par l'exercice) ou la *découverte* (explorer, expérimenter puis en tirer leçon), cette dernière option, mieux en accord avec les objectifs d'expression de la démarche de création, conduisant à *l'inversion du schéma didactique* : la leçon ne se fait pas avant mais après, en appui sur le fait accompli.

### **Les options didactiques**

Les objectifs didactiques d'une séquence sont servis par la mise en place d'un *dispositif*. Plusieurs options s'offrent au professeur, que l'on peut présenter

sous la forme de curseurs à situer en fonction du public scolaire. D'abord, est-on dans une logique de *reproduction* ou dans une logique de *création* ? Ensuite, vise-t-on la seule pratique ou un « *au-delà* » de la pratique ? Ceci revient à envisager plusieurs dynamiques didactiques, de la plus élémentaire à la plus ambitieuse, que l'on pourrait présenter ainsi :

1. *La visée essentiellement technique.* Il s'agit là d'un savoir-faire d'atelier, d'un modèle à atteindre. L'évaluation porte sur la maîtrise des moyens. Exemple de sujet : « *Dessiner deux fois à la mine de plomb le même personnage de BD montrant grosse fatigue et grosse colère* ». L'expérience peut déjà ouvrir vers Dürer, Rembrandt, Rubens, Vallotton, Hergé, Vélickovic, Reiser...

2. *La dynamique fondée sur une thématique.* On vise ici la capacité de transfert : langage plastique et communication visuelle. Les propositions sont plus ouvertes, l'élève doit opérer des choix mais les résultats sont encore prévisibles. Exemple : « *Tempête en mer ; tempête en peinture* », dispositif qui peut ensuite amener à comparer les deux périodes de Turner ou deux scènes de naufrage, de Géricault et de Friedrich.

3. *La dynamique fondée sur une problématique* visant à associer une démarche de création plus authentique et l'approche du fait artistique. Au-delà de la maîtrise technique et de la pertinence des moyens employés, l'idée est d'aller plus loin dans la réflexion. Ainsi, pour approcher les questionnements liés à la traduction du mouvement, on ne proposera pas « *Peindre la sardine la plus rapide du monde* » (option précédente) mais, pour des élèves plus âgés, une incitation plus laconique : « *Eloge de la vitesse* ». Ou bien, pour s'interroger sur le statut de l'objet ou de la nature morte : « *Nous ne sommes plus les enfants de Cézanne ; pour autant, intéressez-vous avec une ou plusieurs pommes* ». Ou encore, pour aborder les démarches conceptuelles : « *Faire une œuvre qui fasse 2000* ». Ici, on ne sait pas ce que les élèves feront. La situation est  *systémique*, davantage  *authentique* car la production sera véritablement le fruit des initiatives de l'élève. L'enseignant sera mis devant le  *fait accompli* : le schéma didactique étant inversé, il s'efforcera dans un processus collectif, suivant Eisner, de tirer leçon  *a posteriori* de la pluralité des réponses et, en appui sur un choix d'œuvres, de favoriser  *l'accès à la raison de l'art*.

4. *L'option ultime du projet personnel.* L'élève étant désormais habitué aux initiatives et prises de risque, la situation est proche de l'autonomie. L'élève développe son idée et la conduit à terme, il est dans une logique de dépassement dont il sait rendre compte quant à ses apprentissages ; il sait trouver écho dans le champ de l'art. Des phases collectives (des pauses) permettent la mise en débat. En France, ceci est attendu par les textes en fin de scolarité obligatoire (16 ans) depuis 1998 mais l'objectif n'est pas forcément atteint. Il l'est en classe terminale (18 ans).

Pour résumer, si l'on veut aller au-delà de la pratique, c'est accepter d'inverser le schéma didactique, c'est opter pour une question de l'art et réunir des références artistiques, c'est forger une incitation motivante et ouverte formulée d'une façon qui posera problème et suscitera des initiatives et des prises de risque qui seront ensuite discutées comparativement, en écho aux démarches du champ de l'art et dont on tirera leçon. Les productions des élèves restant une inconnue, le professeur ne peut que parier sur certaines catégories de réponses qui devraient permettre de poser le débat, déplacer les représentations, conduire à des découvertes, permettre d'espérer la manifestation de compétences, nouvelles ou consolidées, tout en restant attentif à ce qui peut surgir ailleurs et autrement. Mise par écrit, cette anticipation des possibles constitue  *l'hypothèse didactique* de l'enseignant.

Ainsi, pour revenir sur l'incitation « *Nous ne sommes plus les enfants de Cézanne* », l'évaluation portera sur trois points : 1) la pomme est un élément-clé du travail, un propos est perceptible et il est intéressant ; 2) les moyens sont maîtrisés par rapport aux intentions ; 3) singularité et autorité de l'œuvre. Le professeur

espère que les élèves prendront conscience des diverses modalités d'action à partir d'un référent qui se retrouveront (peut-être) dans l'éventail des productions : la pomme est encore reproduite (C. Oldenburg, A. Warhol, P. Tosani, C. Benzaken...); elle peut être objet/sujet de narration (Erro, R. Horn, W. Delvoye...); elle peut être détaillée, déclinée de manière sérielle (Les Becher, C. Boltanski, C. Closky...); livrée à elle-même (contingence-entropie à la R. Morris, G. Titus-Carmel, M. Blazy, S. Taylor-Wood...); utilisée, consommée (J. Sterbak, J. Fabre, R. Tiravanija, M. Ngui...). Occasions alors d'aborder plusieurs questions : le statut de la nature morte aujourd'hui ; le rapport au modèle ; le caractère éphémère, évolutif ou permanent d'une œuvre ; les œuvres participatives impliquant le visiteur ... Telle pourrait être ici l'hypothèse didactique d'une séquence en fin de cycle secondaire.

Enfin, quelle que soit l'option, il faudrait également dire un mot de la *relation à l'art*. Les questionnements peuvent être seulement techniques, plastiques, ou bien de nature « poïético-esthétique ». Si la référence peut intervenir avant, pendant ou après, voire en visite hors la classe, il importe aussi de faire la différence entre une citation « illustrative » et une véritable approche collective, *socioconstructiviste* (Jonnaert, 2002) des œuvres, judicieusement tissée avec les enjeux soulevés par les productions des élèves, ce qui est très différent.

Cette réflexion sur les options didactiques est essentielle. Elle conduit notamment à se demander si l'exercice imposé ne conduit pas à des acquisitions fictives, si la progression par niveaux (crayon puis peinture ; bidimensionnel puis volume...) n'est pas contradictoire avec l'expression plastique qui est un tout systémique où l'on apprend de l'expérience par approfondissement *spiralair*e (J.S. Bruner). N'est-ce pas ainsi que procèdent les artistes ? Car il est rare en art que la théorie précède l'action.

### **Evaluation des acquis et approche par compétences**

Quelque soit l'option didactique, elle doit porter ses fruits. Or, il est notoire que les professeurs ont rarement été formés correctement à l'évaluation alors qu'il s'agit là du cœur de notre métier. Ainsi, plusieurs questions viennent immédiatement à l'esprit. Est-il possible de se contenter de noter une production ? Que reste-t-il de ce qui a été vécu ? N'y a-t-il pas d'autres aspects à évaluer, notamment ce qui a été découvert et compris en pratique comme en culture artistique, ce qui se rapporte à la construction de la personne ? De ce fait, s'agit-il d'évaluer un *produit* ou bien d'évaluer un *élève* ? Est-il légitime de glisser de l'un vers l'autre ? Nous touchons ici à la problématique centrale de l'évaluation, celle de la *valeur prédictive* (Pieron, 1963), c'est-à-dire pour l'enseignant la capacité de différencier *performance* et *compétence*, ce qui conduit à clarifier du point de vue des arts plastiques un certain nombre de termes afin de réduire les quiproquos énoncés en introduction.

D'abord, il n'y a pas de compétence sans connaissance préalable : la compétence s'appuie sur des acquis antérieurs, qu'ils aient été réunis par l'apprentissage ou par l'expérience. Ensuite, comme il fut dit pour les objectifs, il y a plusieurs niveaux de compétences, du simple *savoir-faire* (savoir redire, savoir refaire ou habileté) à la capacité de *mobiliser* ses ressources pour surmonter une famille de situations inédites et complexes (pour reprendre la plupart des définitions actuelles de la compétence : Perrenoud, Jonnaert, Scallon), la compétence de haut niveau en expression artistique appelant sans aucun doute *dépassement, improvisation et prise de risque* et l'engagement de l'élève dans une démarche de type « projet », (Gaillot, 1987, 2005, 2009) seule garante de l'authenticité.

« Etre capable de ». La *capacité* est la faculté de faire quelque chose. Associée à un contenu, elle produit une *performance* (ce qui vient d'être fait). Reste à savoir si la performance atteste d'une compétence... C'est ici qu'il faut comprendre la différence fondamentale entre la *pédagogie par objectifs* (PPO) où l'on définit *a priori* un « produit attendu » qui, réalisé en conformité, certifiera la

compétence, et *l'approche par compétences* (APC) qui ne s'attache pas à la réussite ponctuelle mais se veut repérage *a posteriori* de dispositions *authentiques et durables*, c'est-à-dire intériorisées et dont on a constaté à plusieurs reprises la résurgence spontanée hors de toute induction professorale directe.

Lors de l'évaluation, il convient de différencier *l'objectif de réalisation* (ce qu'il est demandé de faire en réponse à l'incitation) de *l'objectif de formation* (ce que l'on souhaite que l'élève découvre et comprenne ; les compétences qu'on espère voir se construire). Ainsi, une incitation assez directive pour les petites classes telle que « *Couronne royale de l'an 3000* » s'appréciera quant aux trois aspects, couronne/royal/3000, tandis que les compétences à relever seront d'ordre manipulatoire (assemblage) mais aussi quant à la sensibilisation à la matérialité du matériau et, plus avant, quant à la compréhension de la question confrontant matériaux nobles et matériaux pauvres au début du XX<sup>ème</sup> siècle (par exemple), le tout associé aux références artistiques correspondantes. Plus généralement, dès qu'il y a réelle création, cela conduit à abandonner la notion de *critère* (qui enferme sur un produit défini *a priori*) pour celle d'*indicateurs* repérés *a posteriori* à partir, certes, de l'hypothèse didactique formulée sur la fiche de cours prévisionnelle, mais en étant attentif aux inédits de la démarche de création. Pour donner un dernier exemple : à propos de l'incitation « *Escargot supersonique* », les indicateurs anticipés (non révélés aux élèves) sont la fidélité et les déformations du dessin, la qualité des mélanges pour rendre compte des couleurs de l'escargot, le geste du pinceau pour suggérer la vitesse, mais le professeur peut aussi avoir le plaisir d'apprécier d'autres initiatives telles que découper le support, fragmenter et recoller, sortir du cadre de la feuille.

D'une manière générale, l'enseignant doit se demander :

- *Quelle(s) question(s) voudrais-je aborder avec les élèves, en prenant appui sur l'art et qui puissent recouper leurs préoccupations ?*
- *Quelle situation de pratique instaurer afin que ces questions surgissent en faisant ?*
- *Quelles initiatives attendre des élèves face à cette question ?*
- *Seront-ils capables d'analyser leurs démarches et de s'évaluer mutuellement ?*
- *Comment basculer de l'évaluation des productions à l'approche du champ artistique ?*
- *Seront-ils capables de comprendre l'enjeu de ce travail et son lien à l'art ?*
- *Quels outils numériques afin de capitaliser (archiver) ces découvertes dans un fonds de ressources personnelles ?*
- *Finalement, ont-ils gagné en autonomie ; ai-je pu susciter un réel intérêt et développer leur esprit critique ?*

Tout ceci requiert une solide formation initiale que nous allons aborder maintenant. On pardonnera ce survol si rapide<sup>3</sup>.

## **- 2. Implications quant à la formation des enseignants**

« Bien juger en art est difficile si l'on n'a pas théorie et pratique jointes ensemble », écrivait N. Poussin à Chantelou en 1647. Ce que développe d'ailleurs J. Lichtenstein dans un ouvrage, *Les raisons de l'art* (2014). Effectivement, le maître-mot en formation à l'enseignement des arts me paraît être « articulation ».

Naturellement, ces savoirs didactiques préalables (dont seulement quelques aspects majeurs viennent d'être évoqués) doivent être abordés durant la formation initiale à l'université désormais portée au niveau Master, suivant un cursus dédoublé en filière *recherche* et filière *enseignement*. Si l'on admet que l'éducation

---

<sup>3</sup> Il est possible de retrouver le développement de ces divers aspects et les références théoriques correspondantes en consultant l'intégralité des écrits de l'auteur disponibles sur internet : <https://gaillot-artsplast.monsite-orange.fr>

artistique des élèves doit déboucher sur des acquisitions plurielles, les compétences professionnelles des enseignants d'arts plastiques ne peuvent être que pareillement plurielles :

- acquisitions relatives à la pratique ;
- solide culture générale en histoire de l'art et art contemporain ; en philosophie et en sciences de l'art ;
- être formés aux théories de l'éducation du point de vue des arts plastiques ;
- à quoi s'ajoute l'aptitude à conduire une classe, qui est à travailler sur le terrain.

Il importe que tout ceci soit pensé *en articulation* et abordé *du point de vue des arts*. Afin qu'ils puissent, comme professeurs, conduire en classe d'incessants va-et-vient entre la pratique des élèves et les questions du champ de l'art, on comprend pourquoi les étudiants doivent pouvoir bénéficier d'une formation équilibrée entre pratique et culture artistique, pourquoi la pratique ne peut être dissociée du recul critique la concernant, pourquoi les théories de l'éducation ne peuvent être enseignées à part sans référence disciplinaire, pourquoi la formation universitaire et les stages d'observation en classe gagnent à être menés en parallèle afin de se conforter mutuellement.

### **La formation disciplinaire**

Comme il vient d'être dit, à parts égales, pratique et théorie, pratique et culture. Ainsi en est-il en France depuis 1971 (l'introduction des arts plastiques à l'université), ce qui, par ailleurs, permet d'être en conformité avec le cadrage du Doctorat :

1. *La compétence plasticienne* par l'exercice de la pratique (pratique personnelle, techniques diversifiées dont dessin et numérique, analyse et questionnement des pratiques - poïétique et esthétique -, recul critique oral et écrit).
2. *La culture artistique*, certes non encyclopédique mais orientée au fil des années vers des périodes variées, vers les autres cultures et s'ouvrant aux autres arts comme l'architecture, le design, le cinéma, etc. Le travail de réflexion est constitué de dissertations très pointues, d'analyses comparatives d'œuvres et, pour la filière enseignement, de questionnements notionnels transversaux.
3. C'est cette compétence à plusieurs facettes, pratique-théorie-culture, qui procure à l'étudiant les bases disciplinaires nécessaires à la compréhension des situations didactiques rencontrées durant les *stages d'observation en classe* et permet, en appui sur les théories de l'éducation étudiées parallèlement, de structurer sa réflexion dans son cahier de stage<sup>4</sup>.

### **La formation didactique**

De même sorte, elle ne peut être qu'une formation *par alternance* : d'abord, en Licence (bachelier), des *stages d'observation* associés à des temps de recul et d'analyse ; ensuite, la dernière année (Master), des *stages en responsabilité* supervisés par un tuteur et complétés d'un renfort théorique et méthodologique à l'université.

Je vais développer maintenant les contenus de la structure de formation créée à Aix-en-Provence en 1991, portée désormais au niveau Master. Le cadrage est national compte tenu des points à valider pour le recrutement des professeurs par concours mais le détail des méthodes et des contenus est pour partie laissé à l'appréciation des responsables de filières.

---

<sup>4</sup> Le lecteur belge pourra avoir une idée très précise de cette formation initiale en consultant sur internet comment elle se traduit dans les sujets et les rapports de jurys des concours du CAPES et de l'agrégation qui permettent en France de recruter les futurs professeurs du secondaire :  
<https://www.education.gouv.fr/metiers-de-l-enseignement-et-de-l-education-89624>  
<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid138733/sujets-rapports-des-jurys-capes-2019.html>  
<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid137747/sujets-rapports-des-jurys-agregation-2019.html>

Plusieurs objectifs de formation doivent être atteints : savoir rédiger une fiche prévisionnelle de cours fondée sur une hypothèse didactique, savoir inventer un dispositif (une situation de pratique ouverte donnant le goût d'explorer), savoir gérer sa classe (regarder et analyser les démarches, détecter les productions utiles au débat, improviser et faire surgir l'enseignable, mobiliser les références culturelles qui viseront juste), produire des outils didactiques, contrôler la capitalisation des acquis et pointer les compétences avérées. Au-delà, encourager à la recherche didactique. Pour cela, un plan de formation :

1. Travail systématique sur les *contenus notionnels* : pour chaque notion majeure, quelles questions, quelles références, quelles incitations, quels dispositifs, quelles acquisitions, quels outils didactiques ? Ainsi, pour livrer quelques exemples, peut-on partir d'une notion comme « couleur » et étudier ce que suggère sa combinaison avec d'autres notions satellites : couleur/espace, couleur/fragmentation, couleur/matière, couleur/décor, couleur/perception, couleur/expressivité, couleur/hierarchie... De même, si l'on part de « hiérarchisation », développer hiérarchie/couleur, hiérarchie/espace, hiérarchie/échelle, hiérarchie/composition... Une réflexion sur la « lumière » aboutira vite à explorer trois grands axes : lumière-visibilité, lumière-sens, lumière-matériau. Un travail sur « l'oblique » (voir annexe en fin d'article) conduira à parcourir le champ sémantique : oblique, ce qui est incliné, de biais, de travers, dévié de son équilibre horizontal ou vertical ; qui suit une direction différente de l'orientation principale ou initiale, qui ne prend pas de front, esquive, qui avance autrement ; dans la plasticité, l'oblique s'oppose à l'orthogonalité et peut suggérer une dynamique, négative s'il s'agit d'un déséquilibre ou d'une chute, positive si elle est trajectoire d'un élan ; elle peut réinterroger les « principes fondamentaux » de Wölfflin, 1915, (plan/profondeur ; classique/baroque...), renvoyer au cadre, aux règles et à ce qui excède. Au-delà, la démarche artistique en elle-même n'est-elle pas souvent de biais, par rebond ? Les références arrivent, fort nombreuses : Brueghel, Géricault, Delacroix, Malevitch, Rodtchenko, Borofsky, Fischli & Weiss, en architecture El Lissitzky, Wright, Parent, Renaudie, Coop Himmelb(l)au... Réflexion qui pourrait amener à envisager pour une classe en fin de secondaire cette incitation : « *La menace* ».

2. Elaboration des *outils didactiques* : hypothèse didactique et fiche de cours, fichiers numériques de références artistiques, fiches projet-élève, fiches d'auto-évaluation, cahier numérique gardant trace des découvertes et portfolio de l'élève... Nous avons donné plus haut un exemple d'hypothèse didactique développé quant à ses attentes. La *fiche de cours* se rapporte à l'architecture du dispositif et au déroulement de la séquence. Les *fiches-projet* et *fiches d'auto-évaluation* sont constituées par l'enseignant pour aider l'élève à faire le lien entre ses intentions et sa démarche puis, au final, à soupeser sa réussite par rapport à ce qu'il comptait réaliser. Pour les travaux d'envergure, il est également demandé à l'élève de consigner ce qu'il a découvert et appris et de rechercher un écho dans le champ de l'art. La *numérisation des définitions et des références artistiques* classées par fichiers notions/questions permet au professeur de transférer rapidement vers le cahier numérique des élèves les documents appelés durant le débat collectif. Enfin, la place manque ici pour développer tout l'intérêt que représente la constitution par l'élève d'un *portfolio numérique*. Instrument essentiel de métacognition utilisé depuis longtemps sur le continent américain, il est encore trop peu préconisé alors que les opérations de sélection, d'organisation et de recul critique sur ce qui est présenté sont probablement les meilleurs gages d'appropriation qui soient. Toutefois, concédons que c'est désormais le mode de présentation du travail de l'élève à l'examen du baccalauréat français en fin de secondaire.

3. *Retour critique* sur le stage en responsabilité. Dans la suite des stages d'observation puis de pratique accompagnée (cahiers de stage), il s'agit en dernière année, de retour en formation, de l'analyse collective des

séquences réalisées par les stagiaires qui sont relatées à tour de rôle en vidéoprojection (objectifs et dispositif, productions, évaluation menée, acquis conservés). Le groupe juge l'efficacité du dispositif et recherche éventuellement des remédiations.

4. *Multiplication des points de vue et regards croisés.* Visites du professeur tuteur, visites mutuelles entre professeurs stagiaires ; observation d'un maximum de conseillers pédagogiques, long stage accompagné en contexte difficile.

5. Rédaction d'un *mémoire professionnel* tirant sa matière des stages et portant obligatoirement sur une problématique didactique ou pédagogique (jugée importante ou qui a posé problème) relative aux arts plastiques. La réflexion menée atteste que le professeur stagiaire maîtrise les outils lui permettant de prendre du recul quant à son métier. Elle se voudrait prémisses d'un esprit de recherche se prolongeant tout au long de la carrière.

6. En complément : sociologie et psychologie ; informatique didactique.

Au cours de la formation didactique, outre les compétences professionnelles au sens large, l'intérêt du professeur stagiaire est orienté plus particulièrement vers la capacité de rebondir de la pratique vers les œuvres et les questions de l'art, vers le souci scrupuleux des acquisitions, des compétences transversales (recul critique et métacognition). Plus avant encore, vers l'obligation de conférer sens à son enseignement, c'est-à-dire, par-delà la pratique, faire partager un enthousiasme, viser l'ouverture culturelle et le développement de la personne en restant le plus possible en prise sur les préoccupations qui touchent au monde contemporain.

### **- 3. Pour conclure sur quelques points essentiels**

Qu'on veuille bien me pardonner l'usage fréquent de la première personne. Inévitable lorsqu'il s'agit de relater une expérience, il souligne aussi combien reste singulier ce qui est exposé ici. Nulle vérité, rien que le point de vue d'un engagement personnel. Ainsi en est-il également de la synthèse qui suit, s'efforçant de recenser quelques unes des données sensibles qui ont retenu toute mon attention au fil du temps.

D'abord, pour élaborer une formation, la nécessité d'un cap politique clair et de programmes succincts, la dynamique d'un enjeu de société ; une équipe, un porte-parole, des moyens logistiques. Ensuite, un maître mot, *articulation*, entre formation universitaire et stages ; entre pratique, culture et didactique. Veiller à ce que la bipartition entre filière recherche et filière enseignement ne génère pas une voie noble et une voie de second ordre : contenus et ambition doivent être les mêmes, seuls les angles de vue diffèrent.

Maintenir l'équilibre 50/50 entre pratique et culture artistique, y compris au niveau des coefficients, est essentiel : le futur enseignant devra à la fois pouvoir rebondir sur l'instant vers le champ de l'art et trouver les mots justes en réponse aux questions techniques des élèves. Un trop fort déséquilibre de formation handicape fatalement le professeur dans son aptitude à réagir en prise directe sur la pratique.

Comprendre que le recul poétique sur la pratique gagne à être conduit par les professeurs plasticiens en charge des ateliers de création et, plus encore, que les sciences de l'éducation doivent impérativement être prises en charge par la filière artistique elle-même du fait de sa spécificité : bivalence des enseignants-chercheurs ou, dans un premier temps, binômes disposés à travailler en complémentarité.

Montrer que la formation « didactique » ne se limite pas à la construction d'un cours relativement à un contenu mais tire toute sa légitimité de son prolongement vers l'évaluation des compétences et l'appropriation des acquis.

Prendre garde à ne pas dispenser une formation *utopique* qui ignorerait les réalités du terrain et le monde dans lequel nous vivons. Pour cela, il s'agit de s'interroger sur les préoccupations des adolescents, sur ce qui peut contribuer au développement de leur personnalité, de faire en sorte que les questions artistiques abordées aient du sens pour eux en regard des questions de société, au-delà des murs de la classe. Ceci veut dire ouvrir à l'Autre, former aux disparités socioculturelles, l'art est un vecteur particulièrement efficace pour déplacer les représentations. Ceci veut dire aussi consacrer suffisamment de temps afin de donner des clés aux jeunes professeurs leur permettant de mieux faire face aux situations d'enseignement en contexte difficile.

Porter un grand intérêt au rôle essentiel des stages (analyse didactique ; recul critique ; recherche-action) en valorisant le *mémoire professionnel* et sa diffusion. Dans la même veine, promouvoir la *recherche didactique en art* en se greffant sur une école doctorale existante. Excepté au Québec où la filière se poursuit jusqu'au Doctorat, les écrits sur la didactique des arts sont encore trop rares.

Insister sur la nécessité impérieuse de mettre en place une *formation continue* ambitieuse, intégrée dans la carrière des enseignants, autogérée par les enseignants eux-mêmes et enrichie d'apports universitaires. Promouvoir au secondaire une réflexion didactique mutualisée : *site internet* avec « ressources » en ligne<sup>5</sup>.

Pour conclure, sans doute faut-il ne jamais oublier que l'enseignement des arts à l'intérieur du système scolaire sera toujours en situation de précarité. Ajoutons qu'enseignement scolaire et médiation culturelle ne sont pas en concurrence, ils sont en complémentarité. Mais cette faiblesse est aussi notre force car elle oblige à nous interroger sans relâche sur la légitimité de notre présence et de nos actions. Ainsi, l'enjeu actuel pour notre discipline tout particulièrement, au temps des échanges mondialisés et contrairement aux courants dominants, ne serait-il pas d'abord un enjeu de culture, voire un enjeu civilisationnel ? Quoique chacun puisse en penser, s'affirme plus que jamais l'impérieuse invitation à toujours remettre en débat la finalité des enseignements artistiques : la question du *sens*, du sens de notre *mission*.

**Bernard-André Gaillot** est maître de conférences honoraire à l'université Aix-Marseille 1 (France). Il fut responsable de la formation initiale et continue des professeurs d'arts plastiques durant presque 20 années. Ses recherches portent sur l'évaluation et la didactique des arts plastiques. Auteur de nombreux écrits dont en particulier un ouvrage intitulé *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique* (PUF).

---

<sup>5</sup> A l'image du site officiel français : <http://eduscol.education.fr/arts-plastiques/>

## Références citées et bibliographie complémentaire :

- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals. Handbook 1. Cognitive Domain*. New York : McKay. (Traduit en français en 1969. Montréal : Education Nouvelle).
- Bruner, J.S. (1959). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. (Traduit en français en 1983). Paris : Presses Universitaires de France.
- De Landsheere, V. et G. (1976). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Eisner, E.W. (1969). Instructional and Expressive Educational Objectives. Dans Popham, J. *et al.*, *Instructional Objectives. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n°3*. Chicago : Rand McNally.
- Gaillot, B.A. (1987). *Evaluer en arts plastiques* (thèse de doctorat non publiée). Université Lyon 2.
- Gaillot, B.A. (1991). Enseigner les arts plastiques par l'évaluation. *Cahiers Pédagogiques*, (294, 24-25).
- Gaillot, B.A. (1997). *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique* (6<sup>ème</sup> édition mise à jour, 2012). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Gaillot, B.A. (2005) *Le portfolio en arts plastiques* ; (2005) *Des AP vers l'autonomie de l'élève* ; (2009) *L'approche par compétences en arts plastiques*, communication présentée à l'université d'Aix-Marseille le 18 mars 2009 (texte revu et augmenté en 2018). En ligne sur le site de l'auteur : <https://gaillot-artsplast.monsite-orange.fr/>
- Gillet, P. *et al.* (1991). *Construire la formation*, CEPEC. Paris : ESF éditeur.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF éditeur.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Noël, B. (1991). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rey, B. (2006). *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques.



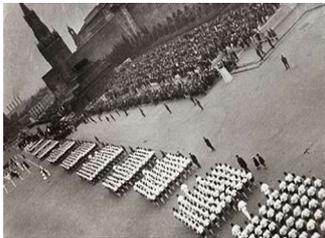
Breughel



Géricault



Delacroix



Rodtchenko



Malevitch



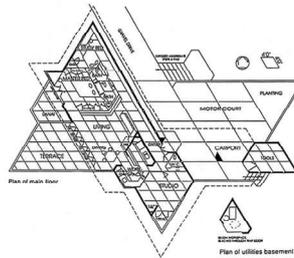
El Lissitsky



Fischli & Weiss



Borofsky



Wright



Renaudie



Coop Himmelb(l)au

