

DOSSIER

(En 3 parties et différentes fiches par partie)

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

Christian Vieaux

Juin 2022

PARTIE 2 — CONSIDÉRATIONS SUR LA SÉQUENCE D'ARTS PLASTIQUES (PRINCIPALEMENT AU COLLÈGE¹) :
RETOURS HISTORIQUES ET CRITIQUES SUR DIVERSES DIMENSIONS DIDACTIQUES DU MODÈLE PRÉGNANT

FICHE 7 :

DIMENSIONS APORÉTIQUES DU MODÈLE PRÉGNANT DIT « LINÉAIRE » : EN RÉSUMÉ, « INCITATION » VS PROGRAMMATION

PRÉSENTATION	2
INTRODUCTION.....	2
RAPPEL.....	3
Un premier constat au moyen d'un concept frappant : le <i>phármakon</i> !.....	3
TEMPS 1 D'UN CONSTAT D'APORIES : DE « L'INCITATION » (PRÉSUMÉE « OUVERTE » et « OUVRANTE ») COMME PRINCIPALEMENT VECTRICE D'UNE PROGRAMMATION RESSERRÉE (D'UN PROJET ASSEZ « BORDÉ »)	4
En guise de résumé, un premier schéma pour poser « le cadre »	5
1 ^{er} problème : volonté d'ouverture des situations & effets de la linéarité du modèle prégnant.....	6
Un second schéma pour figurer ce problème	6
Un champ lexical également à considérer au moyen d'un troisième schéma.....	6
TEMPS 2 D'UN CONSTAT D'APORIES : DU MODÈLE PRÉGNANT DIT « LINÉAIRE » DE LA SÉQUENCE, COMME ASPIRATION INITIALE FINALEMENT CONTREDITE PAR SES PROPRES MODALITÉS SYSTÉMATIQUES.....	7
2 ^e problème : notion de proposition « ouvrante » VS celle de proposition « ouverte »	8
De « l'ouverture », une notion et une position présentes dans la littérature de la discipline.....	8
Constats sur l'idée de propositions « ouvrantes »	9
Constats sur des situations présumées « ouvertes », mais contredites par la modalité standardisée de « l'incitation »	9
→ Un recours au VERBAL inaugural. Il s'agirait de la sorte, hors activité plastique initiale, ne pas « modéliser » l'invention plasticienne attendue. Vraiment ?	10

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

→ « L'Incitation » vécue comme LA condition d'une ÉMERGENCE du sensible non « modélisé ». Est-ce pour autant une garantie de qualité pédagogique pour une séquence conduite de la sorte ?	10
→ Quelle(s) « émergence(s) » peut-on envisager au regard de sa conception en arts plastiques ?.....	11
Constats plus largement sur l'idée « d'émergence » en arts plastiques.....	12
→ En conséquence, un destin advenu plus PROGRAMMATEUR de « l'Incitation » que celui d'une opérationnalité réelle de principes de « l'émergence » à faible intensité ?	13
TEMPS 3 D'UN CONSTAT D'APORIE : D'UNE « L'INCITATION » À LA SINGULARITÉ COMME MOYEN ET COMME BUT INDISTINCTS.....	14
3 ^e problème : paradigme de la singularité ≠ égalité devant les apprentissages	14
La singularité à la fois comme levier et comme finalité de la séquence.....	14
Une injonction à être singulier ?	15
→ La singularité comme un quasi « devoir » scolaire	15
→ Sur une généralisation excessive ou un contresens relatif à « l'émergence » de la singularité	16

PRÉSENTATION

Cette septième fiche est longue. Elle est aussi probablement difficile. Elle présente ce que nous considérons comme une série d'apories² du modèle prégnant dit « linéaire » de la séquence d'arts plastiques. Il s'agit, nous semble-t-il, de contradictions de fond entre des aspirations projetées et affirmées et des modalités réellement opérées pour la formation plasticienne des élèves.

En l'occurrence, de quoi parlons-nous ? D'une ambition et d'une conviction d'ouverture à des formes de pensées et de pratiques divergentes pourtant rabattues/contredites par la conduite même des apprentissages, celle découlant de la linéarité du format en conséquence de ce type prégnant de séquence.

La logique initiale de « proposition ouverte », disponible à l'émergence et au développement non strictement directif (impositif) d'une sensibilité personnelle, incarnée par une certaine idée « d'incitation », est devenue une forme pédagogique systématique (automatique). Quasi injonctive (à la singularité, une de ses visées principales), elle est aussi assez strictement programmatrice (d'un projet en réponse à la formule de « l'incitation »). De fait, sa mise en œuvre (redevvenue une guidance) transforme ce qui devrait s'explorer dans une pratique exploratoire en l'exécution (« effectuation ») de ce qui a été de la sorte prédéfini (programmé).

La « programmation » d'une démarche de projet n'est pas problématique en soi. C'est une approche utile dans une palette explicite d'autres modalités à mobiliser à dessein. S'il s'agit d'une modalité unique, légitimant une position de principe contredite par la réalité des activités conduites, c'est un problème didactique et pédagogique dont il faut prendre toute la mesure.

INTRODUCTION

Des contradictions sont aujourd'hui bien installées dans une partie repérable comme majoritaire du travail didactique et les pratiques pédagogiques des professeurs d'arts plastiques. La cristallisation sur la modalité de « l'Incitation » nous apparaît depuis plusieurs années comme une source et l'expression principales d'apories à relever. Le dire et le travailler ainsi est possiblement difficile à entendre, car touchant à ce qui peut relever de fondations professionnelles transmises en plusieurs générations de formations initiales et continues.

² CNRTL : XVIII^e siècle. Emprunté du grec *aporia*, proprement « impossibilité d'aller plus avant », d'où « obstacle, difficulté ». PHIL. Paradoxe logique, contradiction logique, réelle ou apparente.

Ici ou là, le lecteur pourra donc trouver sévères les propos tenus et certaines des analyses portées sur « l'incitation » et, ce qui de fait, gravite autour d'elle. S'il en est un praticien régulier, voire systématique, il aurait droit de se considérer comme touché par cette sévérité. Toutefois, le but n'est pas d'être dur avec ce lecteur avec lequel nous partageons les valeurs de l'éducation artistique pour tous les élèves, celles d'un enseignement des arts plastiques. Cette forme, nous (l'auteur) l'avons pratiqué aussi comme enseignant (dans les années 90), puis remodelé notamment comme tuteur de professeurs stagiaires (jusqu'en 1996), puis surmontée pour la diversifier dans ses modalités comme IA-IPR³ (jusqu'en 2012, par exemple avec des alternatives du type « situation-problème »), etc.

Il s'agit donc à nouveau de contribuer à réfléchir les modalités des apprentissages proposés aux élèves, afin de conduire un enseignement d'arts plastiques « moderne » inscrit dans les concepts d'une éducation artistique « moderne ». Transformée en quasi standard unique (une norme), la modalité de « l'incitation » s'inscrit dans des filiations plus ou moins heureuses et comprises de principes proposés il y a maintenant presque 50 ans. Depuis, ne se serait-il rien passé ?

* * *

PS : Nous souhaitons qu'aucun esprit réactionnaire ne se saisisse d'un tel document pour légitimer ce qu'il penserait devoir stigmatiser d'une discipline d'enseignement artistique dans ses évolutions, ses questions, sa réalité dans chaque classe. Ce serait alors, par exemple, fabriquer des « preuves » en falsifiant des réflexions légitimes⁴ : tourner contre lui-même une positive et juste introspection d'un champ disciplinaire et frapper un corps de professionnels qui travaillent et s'interrogent avec sincérité.

Cette réflexion d'une discipline sur elle-même devrait plutôt être encouragée. Pour notre part, nous estimons que se faisant elle renforce l'action de ses professionnels.

RAPPEL

Un premier constat au moyen d'un concept frappant : le *phármakon*⁵ !

« La cristallisation de ces opérations d'une problématisation sur la fabrication de "*l'Incitation*" fait, en quelque sorte, de celle-ci un possible *phármakon* disciplinaire : à la fois un remède, un poison, un exutoire⁶ (au sens d'une dérivation de problèmes de fond et d'une forme paroxystique permettant de ne plus penser le reste des apprentissages ou la totalité de la séquence [l'oublier/s'en dispenser ?]).

Cette cristallisation de la discipline sur "*l'Incitation*" s'inscrit dans une histoire de cette modalité :

- **Dans un premier temps de l'histoire** de la rénovation de la discipline arts plastiques, il s'agit de "**proposition**" (une disposition et une dynamique), rapidement assimilée sur le terrain en tant qu'une "*Incitation*" (une modalité et une forme) :
 - C'était en quelque sorte un **remède** à un enseignement dit "traditionnel" impositif ou strictement normatif, appréhendé comme incompatible avec les évolutions de l'idée d'art, la place de la créativité personnelle, les principes d'un enseignement artistique moderne ;

³ IA-IPR : inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional.

⁴ Nous avons connu assez récemment une telle entreprise.

⁵ *Phármakon*, en philosophie et en théorie critique, recoupe trois sens distincts : remède, poison et bouc émissaire (exécutoire/expiatoire). Les premier et deuxième sens du terme font référence au quotidien de la pharmacologie, en particulier la toxicologie où un même principe actif est à la fois le remède et le poison, dérivant du terme grec φάρμακον (*phármakon*), tandis que le troisième sens fait référence au rituel de sacrifice humain. Ce concept de *phármakon* est notamment présent dans les travaux de J. DERRIDA, B. STIEGLER., G. SIMONDON (sur l'objet technique), PLATON (l'écriture est un *phármakon* [hyppomnésis] dont il faut combattre des effets empoisonnants et artificieux, pour cela il convient d'y opposer l'*anamnesis* [activité de « penser par soi-même »]).

⁶ À la notion de bouc émissaire du *phármakon*, nous préférons ici celle de diversion (détourner son attention), voire d'exutoire (se débarrasser d'un besoin).

- De ce point de vue, **“l’Incitation”** fut pour les professeurs le levier d’un renouvellement dans leur manière de concevoir l’identité et les visées, la conception et la conduite de leur enseignement⁷.
- **Dans une seconde période**, celle de l’inscription dans le temps long des leviers et des effets de cette rénovation, la pensée didactique s’est – massivement – (auto)limitée à cette seule temporalité/modalité de **“l’Incitation”** :
 - Celle-ci est devenue un quasi **poison**, régulièrement distillé comme pour une addiction ;
 - Paradigme d’un certain travail didactique, **“l’Incitation”** demeure depuis un obstacle observable aux transformations, aux modulations et aux nuances de l’enseignement tant elle est ritualisée et systématique ;
 - Considérée comme la clé de voûte d’une séquence, au risque d’en sanctuariser la forme, elle est appréhendée comme une quasi-vérité didactique doublée du sentiment d’un attendu professionnel (par les inspecteurs, les formateurs ?) ;
 - Conçue comme la source et l’expression de la réussite et de la qualité d’une séquence, elle concentre pourtant de nombreux risques, expose à des difficultés, voire à certains échecs.
- Simultanément, **pour chacune des grandes phases de cette histoire**, **“l’Incitation”** s’apparente à une modalité devenue paroxystique :
 - Elle est maintenue quoiqu’il en coûte, même si l’amoindrir et l’inscrire dans une palette plus élargie de modalités était un assouplissement (du travail enseignant) et un enrichissement (de l’enseignement) bien utiles aux professeurs comme aux élèves. Cristallisant le travail didactique, c’est de fait une **diversion** ou un **exutoire** (pour soi, de la discipline, de l’enseignement dispensé aux élèves) ;
 - **“L’Incitation”** est excessivement considérée comme susceptible de traiter ou d’absorber tous les problèmes et tous les enjeux de la discipline ;
 - Selon le point de vue adopté ou la position occupée (conviction VS analyse / réassurance VS innovation / injonction VS réflexion, etc.), **“l’Incitation”** peut aussi relever d’un double processus : celui d’une perte par **une adhésion sans recul** (A) ou une rupture par son **rejet sans nuances** (B) :
 - (A) Le processus, quelque peu inconscient, d’un **abandon pédagogique** (un “sacrifice”, une “passion”⁸ entretenue et dans laquelle se perdre progressivement) ou **d’un renoncement** à travailler et faire évoluer la matière didactique (l’équivalent d’une zone de confort, pour un enseignement dans une conception massifiée de l’École, pour une formation initiale et continue carencée en temps, en moyens, voire en désir ?) ;
 - (B) Le processus, plus rare et plus radical, analogue à un enjeu de chirurgie pour que le corps et l’organisme de la discipline vivent mieux (un “abcès” ou un “épanchement” sur lequel il faut **inciser, opérer** des soins), pouvant conduire à envisager une nécessaire **“ablation”** (dans ce cas, **“l’Incitation”** est-elle une cellule “malade” ?). »

TEMPS 1 D’UN CONSTAT D’APORIES : DE « L’INCITATION » (PRÉSUMÉE « OUVERTE » ET « OUVRANTE ») COMME PRINCIPALEMENT VECTRICE D’UNE PROGRAMMATION RESSERRÉE (D’UN PROJET ASSEZ « BORDÉ »)

Dans cette partie, nous dressons le cadre et les effets des enchaînements d’une approche où tout découle de la forme prégnante de « l’incitation ». Nous pointons ce qui nous apparaît comme un premier problème de nature aporétique entre une ouverture présumée de la forme de « l’incitation » et la linéarité même du modèle dans lequel elle s’inscrit.

⁷ Nous avons personnellement connu ce processus, au début des années 90.

⁸ Au sens d’un quasi usage chrétien du terme.

Nous dressons également une sorte de cartographie du lexique de la pédagogie et de la didactique des arts plastiques dans lequel elle s'insère.

En guise de résumé, un premier schéma pour poser « le cadre »

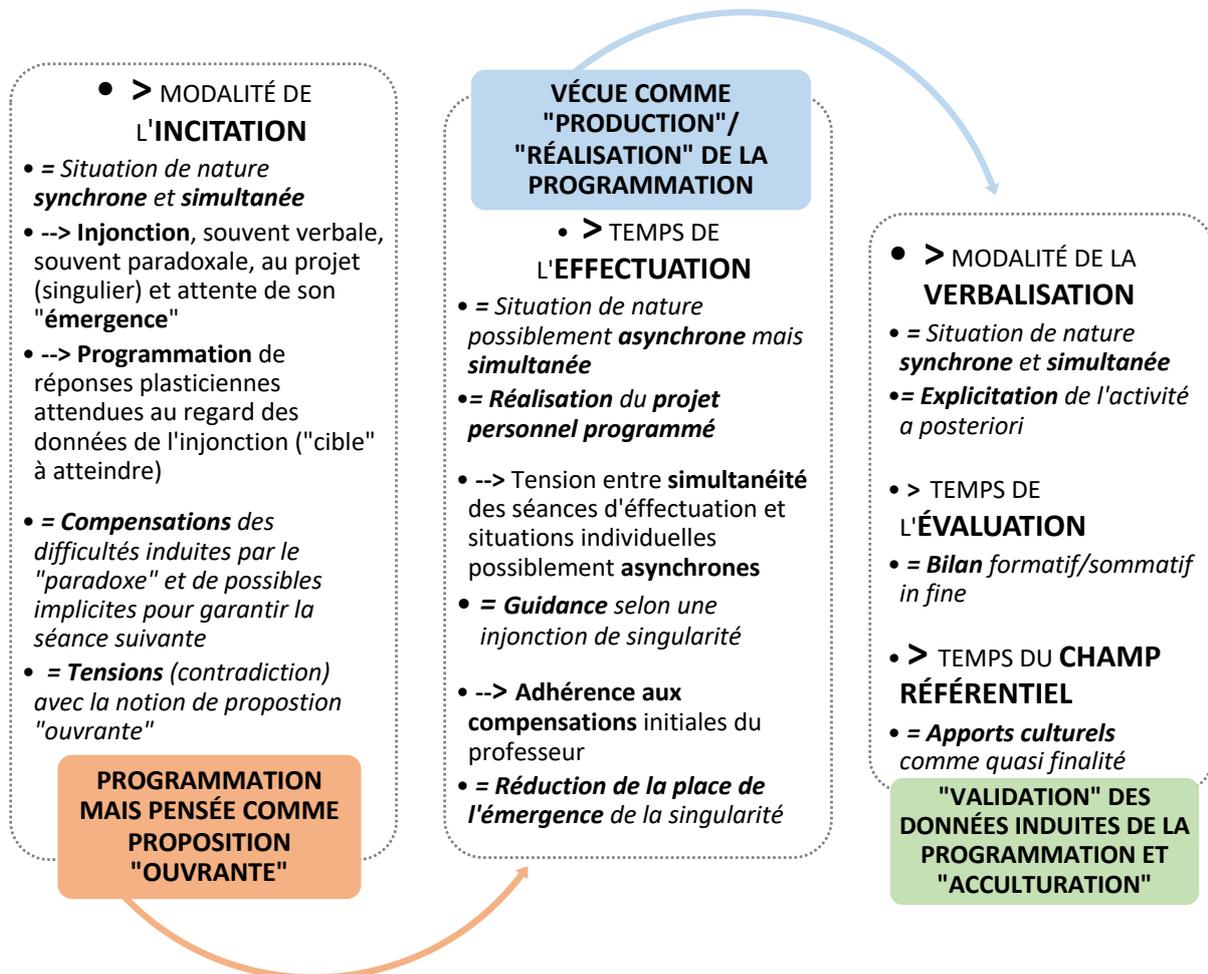
Au départ (temps inaugural et enchaînements en conséquence) du modèle prégnant dit « linéaire », il y a la forme de « l'incitation » dont tout découle.

INCITATION —> Effectuation —> Verbalisation <-> Évaluation <-> Champ référentiel

Bien qu'appréhendée comme un « ouvrir » des possibles (ce qui stimulerait et élargirait un champ de possibilités dans et par la pratique), dans les scénarii les plus répandus, il s'agit *in fine* davantage de placer les élèves face à une commande, soit-elle appréhendée dans une visée artistique la plus large possible (au sens d'une conception élargie de l'idée d'art). Cherchant de la sorte à échapper au modèle dit « traditionnel » d'une « imposition » par une tâche prédéfinie (« modélisante » ?) à accomplir (en art, procéder par exemple de la copie/restitution de ce qui est donné comme un « modèle » [formel, culturel, notionnel, etc.]), cette nature de commande vit et s'énonce en partie en creux (un sous-texte ?).

Déjouant une telle « imposition » explicite, elle se cristallise toutefois - par exemple - au moyen d'un ensemble de consignes balisant ce vers quoi il faut produire/conduire du raisonnement/une pensée avant même de pratiquer (mobiliser les langages des arts, ce qui pourtant est un but essentiel). Ne disant pas forcément son nom en tant que commande (nous y reviendrons *infra*), « l'incitation » – dans sa modalité la plus répandue (telle que comprise dans une situation scolaire inaugurale d'une séquence) – vise à conditionner un projet de « réponse » (CQFD ?). Il doit « émerger » de la sorte et *ante* activité plastique. Il s'agit d'« effectuer » la réponse plasticienne en relation à la commande, dans un certain mouvement de conformité vis-à-vis d'un ensemble d'attendus (naturellement de nature scolaire).

Fig. 1. Des dynamiques contrariées du modèle prégnant dit « linéaire » de la séquence des arts plastiques, C. Vieaux, 2020.



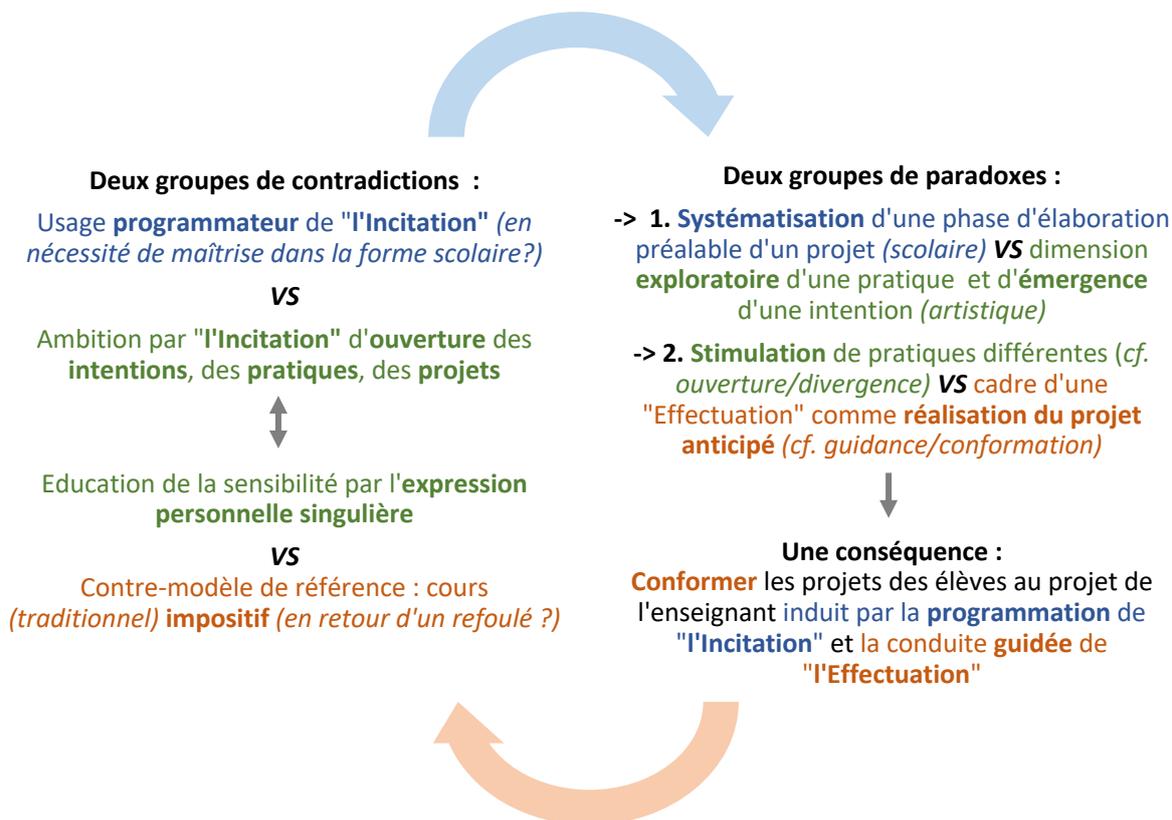
1^{er} problème : volonté d'ouverture des situations & effets de la linéarité du modèle prégnant

Un second schéma pour figurer ce problème

Si le formalisme linéaire du modèle prégnant dit « linéaire » de la séquence est problématique (lorsqu'il est systématique et n'est plus raisonné, une répétition « automatique » des mêmes modalités), les contradictions et paradoxes qu'il peut induire sont tout aussi problématiques.

Nous pouvons répartir ces contradictions et ces paradoxes de la sorte :

Fig. 2. Quelques contradictions et paradoxes du modèle prégnant dit « linéaire » de la séquence des arts plastiques, C. Vieaux, 2020.



Un champ lexical également à considérer au moyen d'un troisième schéma

Le champ lexical pédagogique et didactique de la discipline comprend des termes devenus récurrents. Ceux-ci contribuent à signifier la manière dont elle se pense et se dit, dont elle se montre. Ce sont des communs entre professionnels.

Ce lexique peut participer en partie à modeler des gestes professionnels, des actes éducatifs, des actions pédagogiques. Il peut être utilisé comme un ensemble d'énoncés « performatifs ». On peut donc décider d'en être convaincu (régime des croyances, d'une mystique ?). Traité comme des outils descriptifs ou argumentatifs (régime instrumental, une raison ?), il ne serait pas davantage neutre sur nous-mêmes.

Dans cette partie de la fiche, nous retenons quelques termes pouvant être complétés par d'autres à la disposition du lecteur. Nous les répartissons en fonction d'une sorte de « carte du tendre » des éléments dudit lexique les plus repérables chez les praticiens : d'une part sur un axe, ce qui est valorisé et peu considéré, d'autre part, sur un autre axe, ce qui est de l'ordre de valeurs (professionnelles/morales).

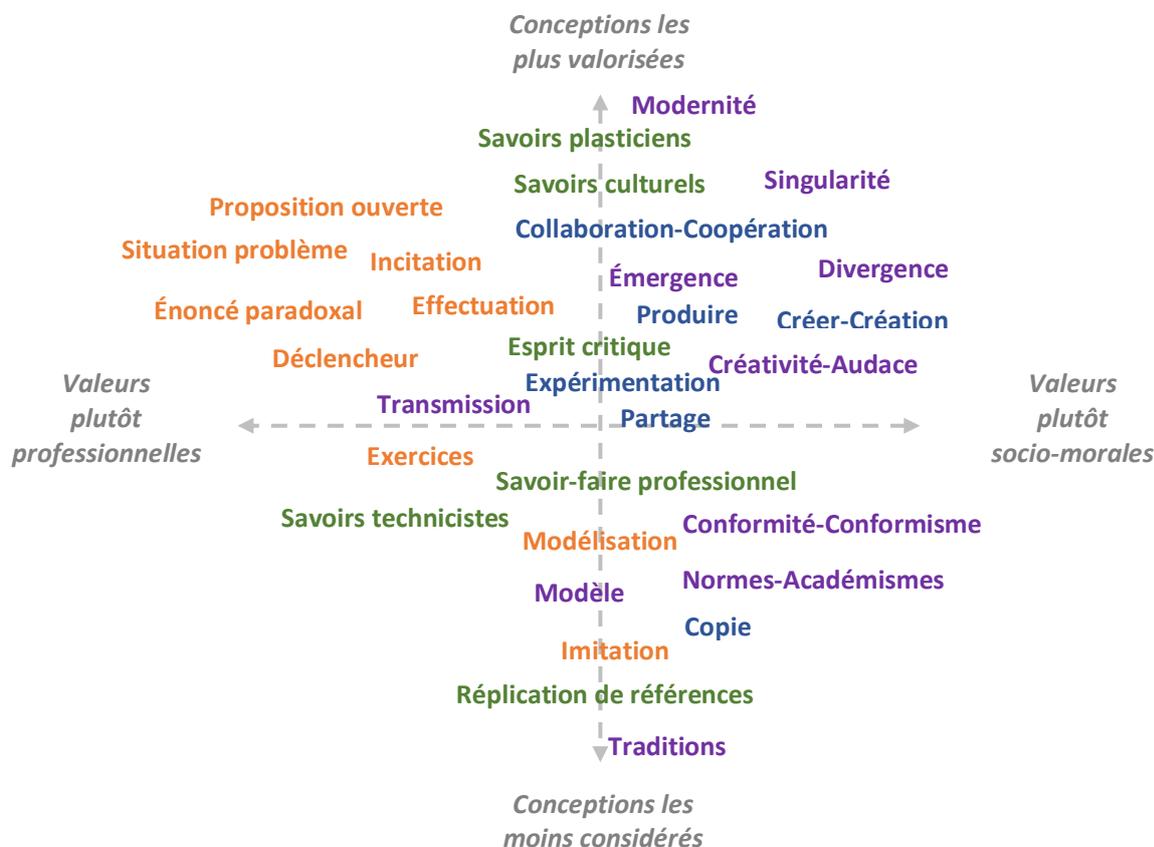
Certains termes sont d'ailleurs présents dans les paragraphes à suivre.

Ce lexique peut permettre de situer :

- Quelques **modalités** des apprentissages et des **positions** en éducation ;
- Des **concepts** plus volontiers mobilisés et la légitimation **d'objectifs éducatifs** et de pratiques installées.

Ces dernières sont parfois insuffisamment réinterrogées, voire justifient un déni de certaines dimensions des apprentissages.

Fig. 3. Des conceptions et valeurs de composantes du champ lexical dans l'enseignement des arts plastiques, C. Vieaux, 2020.



Ce lexique représenterait/dessinerait quelque chose (de nous) autant qu'il signifie professionnellement (quant à quoi nous faisons).

« Il y a sans aucun doute un inexprimable ; il se montre ; c'est cela le mystique⁹ » ;
 « Au lieu de dire "cette proposition a tel ou tel sens", on dira mieux : cette proposition représente tel ou tel état de choses¹⁰ », Ludwig WITTGENSTEIN

TEMPS 2 D'UN CONSTAT D'APORIES : DU MODÈLE PRÉGNANT DIT « LINÉAIRE » DE LA SÉQUENCE, COMME ASPIRATION INITIALE¹¹ FINALEMENT CONTREDITE PAR SES PROPRES MODALITÉS¹² SYSTÉMATIQUES

Dans cette partie nous abordons une tension paradoxale entre la notion de proposition « ouvrante », que nous relient à la forme de « l'incitation » systématiquement inaugurale de chaque séquence, et celle de proposition « ouverte », que la didactique de la discipline relie historiquement plus volontiers aux

⁹ Ludwig WITTGENSTEIN, in *Tractatus Logico-philosophicus*, 1921, trad. G. G. Granger, Gallimard, 2001, 121 p.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ À la fois ici, le modèle théorique historique du cours « en proposition » et la phase inaugurale de « L'Incitation ».

¹² Également à la fois ici, le schéma linéaire du modèle prégnant de la séquence – Incitation → Effectuation → Verbalisation ↔ Évaluation ↔ Champ référentiel – et les mono-modalités qu'il fait se succéder.

Christian VIEAUX, *Quels ancrages et quelles approches, aujourd'hui, pour une didactique davantage au service des apprentissages en arts plastiques ? Réagencement, remodelage de la séquence d'arts plastiques (principalement au collège). Partie 2 – Considérations sur la séquence d'arts plastiques (principalement au collège) : retours historiques et critiques sur diverses dimensions didactiques du modèle prégnant.*

Fiche 7 : Dimensions aporétiques du modèle prégnant : linéarité de la séquence VS situation ouverte. Juin, 2022.

dispositions de l'ensemble d'une séquence. La première étant de l'ordre d'une modalité, la seconde plutôt d'une position en éducation.

Nous rappelons des éléments dans la littérature disciplinaire programmatique de la visée d'ouverture (« situation ouverte ») de la discipline et dressons quelques constats sur ses conséquences quant aux situations et aux dynamiques de travail des élèves comme de l'enseignant.

Nous pointons ensuite le rôle de l'idée d'émergence dans l'enseignement, en général, dans celui des arts plastiques en particulier quant à l'installation d'une contradiction entre la nature finalement programmatique de la conception répandue de « l'incitation » (comment elle se fait) et la visée d'ouverture reliée aux apprentissages (ce qui la légitimerait).

2^e problème : notion de proposition « ouvrante » VS celle de proposition « ouverte »

Par proposition (ou situation) « ouvrante », nous traitons de la modalité de « l'incitation » comme forme standardisée et comme format quasi unique d'un lanceur de la chose plasticienne à « effectuer ».

Par proposition (ou situation) « ouverte », nous sous-tendons une dynamique et un ensemble de circonstances susceptibles de mobiliser des formes et des formats divers.

L'une et l'autre ne sont pas des « ouvertures » du même ordre.

De « l'ouverture », une notion et une position présentes dans la littérature de la discipline

La notion de proposition ou situation « ouverte » est présente **explicitement** ou dans ce qu'elle **sous-tend** dans la littérature de la discipline.

Nous la repérons selon de grandes visées/positions éducatives (expression et engagement personnel, initiative et projet) :

« L'engagement personnel de l'élève dans le travail est fortement induit par la situation d'enseignement : "Chaque situation d'enseignement est pour chaque élève l'occasion de conduire une démarche qui lui est propre et d'avoir une production personnelle" (Accompagnement, 3^e). L'élève ne peut prendre d'initiative que si l'enseignant adapte les situations à cette possibilité : "Au cours des deux années du cycle central, les situations d'enseignement sont construites et choisies de telle sorte qu'elles privilégient peu à peu le projet personnel de l'élève et qu'elles développent son autonomie" (Accompagnement, cycle central). "Au cours des années précédentes, le souci pédagogique de se centrer sur l'élève par des **situations ouvertes**¹³, au sein desquelles il effectue des choix, est de nature à permettre en classe de troisième de **passer des choix à l'initiative**" (§ Le projet de l'élève, Accompagnement de 3^e). »¹⁴

Dans le cadre d'une séquence d'enseignement, dans des convictions profondément ancrées des professeurs d'arts plastiques sur leur enseignement, ceci tendrait à induire une ou plusieurs situations d'apprentissage dites « ouvertes »¹⁵. Celles-ci sont envisagées comme favorisant des approches d'une même notion, d'un même problème, etc., en regard d'initiatives diversifiées dans des projets personnels, des pratiques singulières.

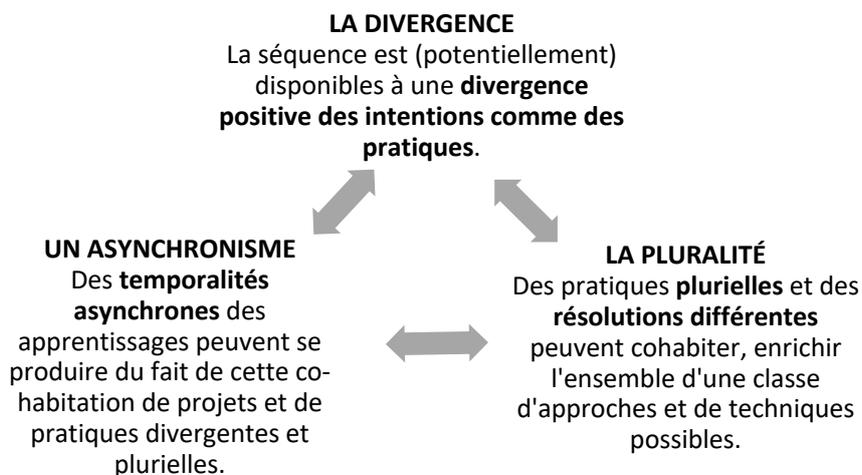
Cette conception est disponible à la personne et à la sensibilité de l'élève (encourager, valoriser, cultiver la possibilité de sa singularité, de l'expression de sa sensibilité). Ce qui mobilise les trois dimensions/paradigmes suivants :

¹³ C'est nous qui soulignons.

¹⁴ In *Du dessin aux arts plastiques, Repères historiques et évolution dans l'enseignement secondaire jusqu'en 2000*, Marie Jeanne BRONDEAU Four et Martine COLBOC TERVILLE, 2018 (citant les cahiers d'accompagnement des programmes du collège 1996-98).

¹⁵ La « situation ouverte » est un énoncé présent quant à lui dans la littérature disciplinaire.

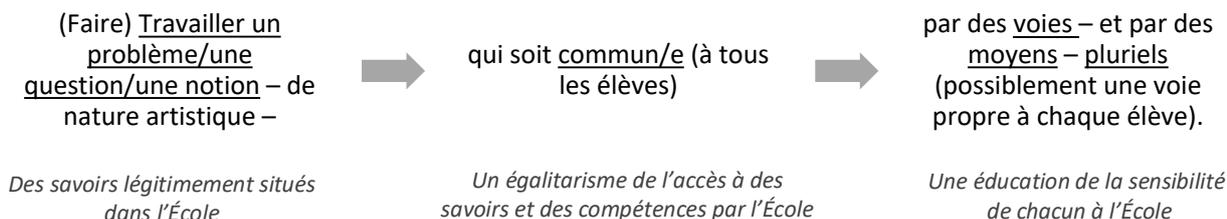
Fig. 4. Ce qu'induisent trois paradigmes dominants de la séquence des arts plastiques, C. Vieaux, 2020.



Constats sur l'idée de propositions « ouvrantes »

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

Fig. 5. Une équation partagée de la dynamique de l'enseignement dans une séquence d'arts plastiques, C. Vieaux, 2020.



La majorité se reconnaîtrait dans cette « formule », au-delà des modalités pédagogiques pratiquées en propre. « Fédératrice », elle serait également génératrice d'une part assez essentielle de l'identité professionnelle partagée des professeurs (permettant de s'y reconnaître et d'y trouver du sens), pour des professionnels au demeurant isolés dans leurs établissements (seuls de leur espèce).

Pour cela, il s'agirait essentiellement de procéder pédagogiquement par la forme des propositions « ouvrantes¹⁶ » que sont les « incitations ». Collectivement, une telle forme contribue à incarner du commun pédagogique et didactique : en réunion, on voit tous de quoi on va parler, et l'on est d'accord pour en parler ensemble. La question serait de savoir si nous ressasons.

Constats sur des situations présumées « ouvertes », mais contredites par la modalité standardisée de « l'incitation »

Nous observons trois données témoignant d'une standardisation de « l'incitation » :

- Une place majeure du **VERBAL** dans cette modalité ;
- Une conviction sur des vertus intrinsèques de l'**ÉMERGENCE** qui découlerait de sa forme ;
- Un recours, en creux, à une puissance **PROGRAMMATRICE** de l'alliage des deux données précédentes.

¹⁶ Cet énoncé n'a rien de scientifique, nous l'utilisons ici dans sa commodité à « figurer » cette circonstance pédagogique.

→ **Un recours au VERBAL inaugural. Il s'agirait de la sorte, hors activité plastique initiale, ne pas « modéliser » l'invention plasticienne attendue. Vraiment ?**

« **L'incitation** » est toujours envisagée comme l'incarnation même d'une proposition « ouvrante » :

C'est-à-dire une stimulation évocatrice (stimulante) qui n'enfermerait pas les élèves dans une réponse et/ou une forme immédiatement donnée (attendue).

De longues dates, cette modalité est principalement soutenue par le rôle du verbal cher l'enseignant et dans son usage pédagogique assez spécifique : celui de « lanceur », de « déclencheur »¹⁷. Par exemple, dans cette modalité et dans les visées projetées sur elle, au moyen : d'énoncés « paradoxaux », de jeux de langage, d'appuis sur les potentialités de la sémantique et/ou de la polysémie (des « ouvroirs » comme dans une certaine filiation oulipienne ?).

Mais cette conception porte en elle-même de sérieux paradoxes, possiblement inévitables dans une situation scolaire de l'enseignement :

Ouvrant sur des langages plastiques non verbaux (de l'expression plastique), ce recours assez systématique à la langue en amont de la pratique est à considérer comme un « ouvroir » (de pratiques, d'imaginaire, de singularité, etc.) dédié aux élèves.

De la sorte potentiellement a-scolaire dans sa manière d'être envisagé (il peut y avoir du « nonsense »), il est toutefois (à son corps défendant ?) une conformation à un régime commun de l'enseignement dans l'École.

Il nourrit en effet un rituel pédagogique et une tradition scolaire : **une parole prégnante et inaugurale, à l'initiative ou centrée sur l'enseignant.**

≠

Si la « créativité » des énoncés de la sorte adressés aux élèves est recherchée (voire revendiquée) pour ouvrir les possibles (un extraordinaire dans un ordinaire de l'École), ils se confrontent à des problématiques scolaires assez courantes.

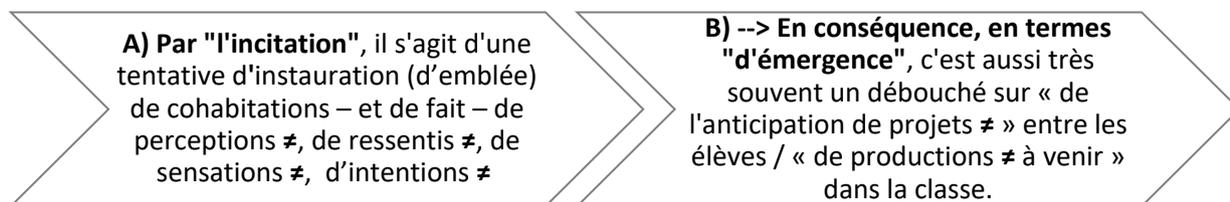
En premier lieu, leur bonne compréhension qui ne dépend pas seulement de ce que le professeur a mis à disposition de ses élèves, mais de possibles inégalités des maîtrises scolaires des élèves. Des énoncés incitateurs systématiques ne sont pas toujours synonymes d'opérationnalité au bénéfice de l'activité des élèves.

Par ailleurs, censé stimuler l'invention, **cet usage systématisé de la langue (orale et écrite) avant la pratique tend à devenir une quasi-programmation (un modelage ?) de celle-ci.**

→ **« L'Incitation » vécue comme LA condition d'une ÉMERGENCE du sensible non « modélisé ». Est-ce pour autant une garantie de qualité pédagogique pour une séquence conduite de la sorte ?**

Pour les professeurs, il est bien évidemment question de stimuler un imaginaire et/ou le désir d'agir, de susciter de l'intérêt et/ou de dépasser un certain sens commun, de mobiliser le sujet sensible et/ou ses capacités d'invention, etc.

Fig. 6. La séquence d'arts plastiques comme éloge des différences ? C. Vieaux, 2020



A priori, souhaitant déjouer ou dévier par « **l'incitation** » la traditionnelle disposition scolaire de la consigne donnée pour « faire-faire » ou du « dire quoi et comment faire », cette modalité s'inscrirait alors dans une typologie des situations d'apprentissage dites « ouvertes » en arts plastiques : **un espace/temps propice à**

¹⁷ Cet usage peut s'observer dans d'autres disciplines, par exemple pour des situations d'écriture créative.

l'émergence¹⁸ – **par nature – du sensible** (une disponibilité à : de l'invention, de la créativité, une audace, etc., - transformée/réalisée/réalisable ensuite dans une pratique.

Par sa relative proximité avec des mécanismes repérables dans une activité artistique authentique¹⁹, « **l'émergence** » se poserait une temporalité autant qu'une pédagogie. L'une de ses qualités premières revendiquées serait d'être ainsi garante d'une authenticité dans l'approche de l'art.

Faire ou laisser ainsi émerger quelque chose se rapportant à l'idée de pratique et de création artistiques – dont l'approche est en effet une visée de l'enseignement, mais pas la seule – peut se penser comme étant de l'ordre d'un véritable enseignement artistique (parce que certaines émanations de la question de la création et de ses processus y seraient ainsi vraiment centrales). Pour autant, au-delà des activités plasticiennes, qui de la sorte émergent, est-on assuré de l'efficacité ou de l'intérêt ou de la portée des apprentissages induits, s'ils parviennent toutefois à émerger ?

Les visées des « **incitations** », portées par des modalités essentiellement verbales, pensées comme des propositions « ouvrantes », sont en somme l'adjuvant d'une « **émergence** ». Elles sont situées dans un quasi-régime de l'injonction pédagogique :

- C'est bien une demande orientée scolairement (verbalement scolaire) à l'adresse des élèves. **Ils doivent « faire avec » cette transmission d'une commande d'un travail à réaliser.**
 - ⇒ *In fine*, il n'y aurait pas d'émergence spontanée ou authentique...

→ **Quelle(s) « émergence(s) » peut-on envisager au regard de sa conception en arts plastiques ?**

Engageant divers schémas de causalité, interrogeant les idées d'intention et d'invention, en science comme en philosophie²⁰, « **l'émergence** » est, en partie, déterminée en catégories d'intensité dites **faibles** ou **fortes**.

Selon cette catégorisation, toute comparaison excessive gardée, en ce qui nous concerne, on pourrait la considérer comme :

Émergence de FAIBLE intensité

Dès lors qu'une propriété plastique/une qualité artistique, bien que n'étant pas fondamentalement nouvelle en soi, est vécue *a posteriori* comme telle (c'est en partie le propre de la plupart des savoirs scolaires travaillés dans une modalité de type expérientiel) :

- **Différents processus et effets, plus ou moins épars, dans l'environnement** (notamment de la pratique plastique, la sienne, celle de tous les autres) **sont rassemblés et accessibles à l'entendement de tous**. C'est en quelque sorte un savoir nouveau (dans la classe) qui « surprend » un collectif ou des individus dans ce collectif.
 - ⇒ **Des savoirs se constituent ainsi au « fil de l'eau » (des pratiques) dans une assez faible intensité de l'intentionnalité.**
 - ⇒ **Il faut les constater et les nommer pour en tirer des enseignements**. C'est, principalement, un passage de l'implicite (des pratiques) à l'explicite (des notions du savoir).

Émergence de FORTE intensité

Dès lors que, dans une intentionnalité potentiellement intense, un ensemble de données et de causes influent *a priori* de manière certaine sur l'activité, induisant un processus

¹⁸ Une apparition plus ou moins spontanée ou soudaine d'une idée, d'un phénomène, d'un mouvement social ou autre, qui s'insère brusquement dans un continuum d'idées ou d'événements.

¹⁹ Celle d'un artiste professionnel ou d'un amateur éclairé.

²⁰ Cf. notamment ARISTOTE. La théorie aristotélicienne de la causalité est une classification en quatre différents types de causalités. La cause (*αἰτία / aitia*) n'est pas simplement ce qui précède l'effet, mais inclut d'autres facteurs comme la volonté d'agir : c'est une notion métaphysique composite (matérielle, formelle, motrice, finalité).

nouveau (c'est en partie le propre des savoirs scolaires travaillés dans une pédagogie de type explicite) :

- **Des caractéristiques matérielles, les conditions d'une forme et/ou d'une structure** (liées à la pratique plasticiennes comme à la modalité de l'apprentissage), **une volonté d'agir sont mobilisées à dessein.**
 - ⇒ **C'est en quelque sorte la détermination d'une cause finale qui aboutit sur un savoir nouveau** (au départ de la situation) embarqué dans sa propre réalisation.
 - ⇒ **Des savoirs sont conditionnés au sens d'être nommés et mis à disposition.** C'est principalement un passage des expériences au connaissances (les premières induites par la manipulation éclairée de données rendues disponibles pour étayer les secondes qui sont visées).

→ **De possibles conséquences ou des risques délétères à considérer avec une certaine prudence ?**

Dans une modalité, principalement, de type expérientiel où des savoirs se constituent au fil de l'eau et à faible intensité (sans la confondre en art avec une pédagogie strictement de la découverte au sens où l'élève inventerait tout) :

- ⇒ Il peut y avoir un **risque de conduite assez erratique de l'enseignement.**
 - Il s'agit plus précisément d'un comportement erratique de l'enseignant, peu compatible avec des attentes d'apprentissages dans le système scolaire : espérer ou croire que quelque chose advienne (possiblement de manière asynchrone entre les élèves) à partir d'une situation inaugurale de faible intensité (par exemple « **l'incitation** » pensée comme « lanceur » verbal paradoxal). Ce qui peut réduire les apprentissages à l'éventualité d'un processus créatif plus ou moins convaincant ou intéressant.

Dans une pédagogie, principalement, de type explicite où le déterminisme d'une cause finale aboutit vers un savoir nouveau (sans se confondre avec une modalité strictement instructionniste repliée sur la forme dite traditionnelle impositive en arts) :

- ⇒ Il peut y avoir un **risque de conduite assez strictement dirigiste de l'enseignement.**
 - Il s'agit plus précisément d'un comportement impositif de l'enseignant, peu compatible avec nombres d'apprentissages relevant de l'éducation de la sensibilité de l'individu : imposition (synchrone pour toute la classe) des données d'un projet à « effectuer » au sens de le réaliser selon des orientations fortement décrites, voire fermées. Ce qui réduit l'expérience du processus créatif à un seul schéma de référence des apprentissages (**idée** [= réponse à une commande fermée] → **projet** [= réponse à l'idée prédéfinie sur une commande fermée – ante –] → **réalisation** [= réponse par une concrétisation matérielle de l'idée prédéfinie sur une commande fermée – ante –]).

Constats plus largement sur l'idée « d'émergence » en arts plastiques

Observables dans la séquence prégnante d'arts plastiques dite « linéaire », nous considérons ici deux conceptions de « **l'émergence** » dans la conduite de l'enseignement :

- Une apparition de type « **spontanée** » des activités comme des idées des élèves (ce qui adviendrait « naturellement » *ante* toutes activités visées pour...);
- Une formalisation « **a posteriori** » d'une stimulation d'activités d'apprentissage (ce qui adviendrait « conceptuellement » en réponse à un ensemble d'activités...).

→ **ANTE TOUTES
ACTIVITÉS
PLASTIENNES**

S'il s'agit, par une « **émergence** », de l'apparition plus ou moins « **spontanée** » d'une intention **au moment même** de « **l'incitation** », elle est en partie contredite par sa modalité même qui, dans sa forme la plus répandue (encadrée par la langue véhiculaire [l'énoncé en français]), est souvent « enrichie » de consignes.

En outre, de manière globale elle s'apparente à un **modèle de type comportementaliste** :

- En effet, l'approche de l'activité d'apprentissage (principalement intellectuelle) repose sur des corrélations entre des **stimuli** extérieurs (ce sur quoi joue intentionnellement « **l'Incitation** ») et des **comportements** (en réaction) de l'élève.
- Ces **stimuli** peuvent même être renforcés par des **contraintes** (des situations, des conditions fixées) et/ou des consignes (des prescriptions). La notion de « spontanéité » est sérieusement contredite.

Y aurait-il un **malentendu** sur l'**émergence** « spontanée » ?

→ **POST CERTAINES
ACTIVITÉS
PLASTIENNES
ET/OU
CONCEPTUELLES**

S'il s'agit, par une « **émergence** », de l'attente *a posteriori* de l'apparition d'un régime des **intuitions/intentions** chez les élèves, par un usage systématique préparatoire de « **l'incitation** » comme « lanceur » verbal d'un projet (ce qui corroborerait en partie sa nature comportementaliste), il est alors question que **quelque chose advienne des mots dans un projet potentiel pour ancrer des apprentissages en partie plasticiens**, c'est un pari pédagogique assez risqué.

Une telle conception délègue – presque totalement – aux élèves l'élaboration, non seulement d'un projet plasticien, mais aussi une part importante des visées de l'apprentissage de notions du savoir disciplinaire qui ne sont pas cernés comme des objectifs explicites (déduire seul ce qu'il faudrait faire, ce qui n'est pas synonyme d'apprendre).

- D'une part, ce qui forme sémantiquement « **l'incitation** » a-t-il été perçu/compris de tous les élèves pour passer des mots aux gestes et/ou langages plastiques ? Sont-ils tous outillés pour cela ?
- D'autre part, s'il ne se passe rien (les implicites et/ou les obstacles – biais cognitifs – sont trop importants), il faut alors **compenser** ce problème (par exemple, en décrivant, au mieux, des possibles inspirants), et contredire ainsi rapidement l'approche pédagogique inaugurale fondée sur un espoir « **d'émergence** ».

Y aurait-il une **contradiction** sur l'**émergence** comme **formalisation d'une dynamique des savoirs** (un contresens ?)

Nous pensons depuis longtemps que le modèle prégnant dit « linéaire » est un hybride implicite. Il cherche, tant bien que mal, à se placer dans sa conduite même au-delà d'antagonismes latents entre des modèles/modalités conceptuellement contradictoires : traditionnel « impositif »/en « proposition, émergence intensité faible/forte, dirigisme-guidance/erratisme - lâcher prise.

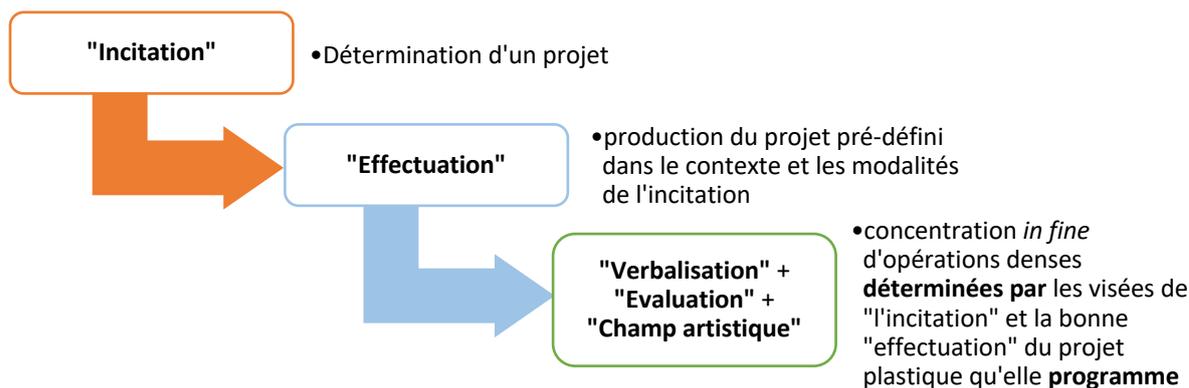
→ **En conséquence, un destin advenu plus PROGRAMMATEUR de « l'Incitation » que celui d'une opérationnalité réelle de principes de « l'émergence » à faible intensité ?**

Cette **attente** (espérance ?) d'une émergence (de plus souhaitée singulière) par les vertus d'une proposition « ouvrante » (« **l'incitation** » comme – pouvoir – déclencheur²¹ ?) s'inscrit dans le modèle prégnant dit « linéaire » des apprentissages, selon la « chaîne » (déjà abondamment mentionnée dans ce dossier).

Quand l'idée « **d'émergence** » serait un « **processus ascendant** », « **l'incitation** » (telle que la plus répandue) dont tout découle s'inscrit finalement davantage dans un « **procédé descendant** » (ce qui est une autre manière d'en schématiser la nature).

²¹ Dès lors qu'il repose sur un jeu de langage (un énoncé paradoxal, par exemple), il pourrait procéder d'un « ouvrir » (sans être pourtant si oulipien...).

Fig. 7. Une nature de fait « descendante » du modèle prégnant dit linéaire de la séquence d'arts plastiques, C. Vieaux, 2020



Dans une conception massivement verbale et par un usage devenu systématique, ces « incitations » s'inscrivaient (se concentraient ? vivaient une réduction ?) d'emblée dans un destin paradoxalement (plutôt) **programmeur** :

- En tant que point de départ (souvent énigmatique/implicite) de données et de besoins à anticiper par les élèves,
 - ⇒ Des « **Incitations** » à **pratiquer**, par leur forme assez systématiquement verbale, imposent une **nécessaire intellection pour résoudre la compréhension même de ce qu'elles sous-tendent avant qu'il soit possible d'agir plastiquement**
- Ne pouvant être pleinement ni le lieu ni le résultat d'une « **émergence** »,
 - ⇒ « **L'effectuation** » est bien l'expression d'une situation où, assez strictement et systématiquement, **la pratique est, de fait, considérée comme la réalisation d'un « dessein » intellectualisé a priori** à partir d'une « incitation » programmatrice.

« **L'Incitation** » serait alors très proche d'une **programmation** qui ne dirait pas tout à fait son nom. Peut-être n'est-elle pas même perçue ainsi par ses utilisateurs systématiques ?

Ne faudrait-il pas favoriser la possibilité d'entrer dans l'expérience de la sensibilité, de la divergence des expressions sensibles, de la singularité d'une intention par un ensemble d'autres moyens ?

TEMPS 3 D'UN CONSTAT D'APORIE : D'UNE « L'INCITATION » À LA SINGULARITÉ COMME MOYEN ET COMME BUT INDISTINCTS

Dans cette partie, reliant l'émergence d'un projet plasticien de l'élève sous le régime répandu de « l'incitation » à celle de la singularité, nous tentons de dégager un dernier niveau de contradiction entre croyance en une dynamique d'ouverture et injonction à la singularité.

Nous cherchons à souligner un paradoxe entre conditionnements par « l'incitation » d'un attendu de singularité à la fois comme prérequis, condition et visées de l'enseignement et l'apprentissage expérientiel d'un état de relation à la question de la création : une approche progressive de l'altérité.

3^e problème : paradigme de la singularité \neq égalité devant les apprentissages

La singularité à la fois comme levier et comme finalité de la séquence

À une sémantique paradoxale de « **L'Incitation** », considérée comme le gage d'une dynamique « désirante », les élèves seraient censés répondre d'emblée par un état de **singularité personnelle** et la **singularité d'un projet**.

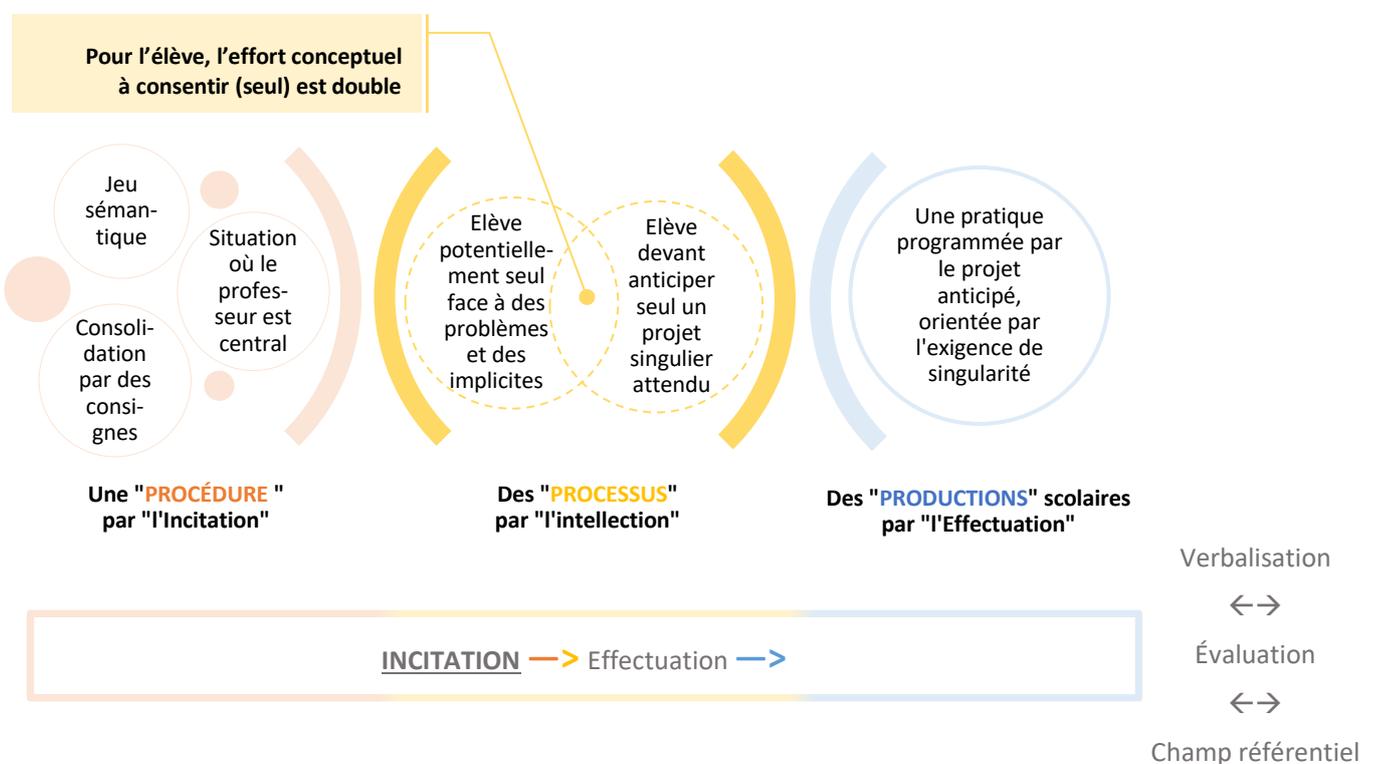
C'est un défi considérable avant même que la pratique n'advienne pour ancrer des expériences, des gestes, des langages, etc. La singularité serait considérée comme un « déjà-là » ou un état latent de l'individu. En quelque sorte nous pourrions l'apparenter à une vertu « naturellement » émancipatrice de l'art ou de l'activité artistique éducatrice.

Les pas de côté vis-à-vis de normes culturelles et artistiques seraient également un prérequis. Ce dont on part *a priori*, quoiqu'encore inconnu pour la plupart des élèves : mais tous ne sont pas des « héritiers » culturels, ne baignent pas quotidiennement ou régulièrement dans l'idée d'art, ne sont pas coutumiers des évolutions comme de la pluralité de cette idée d'art, plus largement n'ont pas forcément envie de s'exposer à l'École ou dans la vie par une singularité, etc.

Nous avons pu observer que « l'incitation » et ses corolaires, que sont le projet exigé en réponse et la singularité attendue de cette réponse, tendent à conditionner trois régimes pédagogiques (et des répertoires liés) des activités des élèves : ceux des **procédures**, des **processus**, des **productions** induits par cette modalité.

Nous avons pu constater, par de très nombreuses observations sur plusieurs années, qu'elles tendaient à placer l'élève dans une modalité de devoir souvent faire seul face à la question ou au problème qui lui est ainsi posé. Position scolaire, redoublée rapidement par celle de devoir anticiper seul un projet. Et, dans cette double circonstance, le professeur est tout aussi souvent conduit à compenser les difficultés ainsi générées en « enrichissant » ce qui de la sorte s'élabore plus ou moins afin d'atteindre la cible qu'il s'est fixée pour sa séquence.

Fig. 8. Un élève seul face aux questions dans le modèle prégnant dit « linéaire » de la séquence d'arts plastiques ? C. Vieaux, 2020



Une injonction à être singulier ?

→ **La singularité comme un quasi « devoir » scolaire**

Dans une situation « ouvrante » (inaugurale par la modalité de « l'Incitation »), une quasi-injonction est fréquemment faite aux élèves à être – systématiquement – singuliers (l'audace, la singularité peuvent être des segments et/ou des attendus signifiés dans l'évaluation à venir).

Pourtant, on pourrait considérer qu'une éducation artistique envisagerait la singularité (ce faisant une altérité), moins comme un préalable (un état institué [décrété ?]) que comme un processus (un état qui s'éprouve [une identité qui s'approprie ?]). De la sorte, il s'agirait d'un des apprentissages patients et réitérés de l'éducation de la sensibilité et, pas seulement, de la modalité d'une expérience répétée ou reproduite *a priori*.

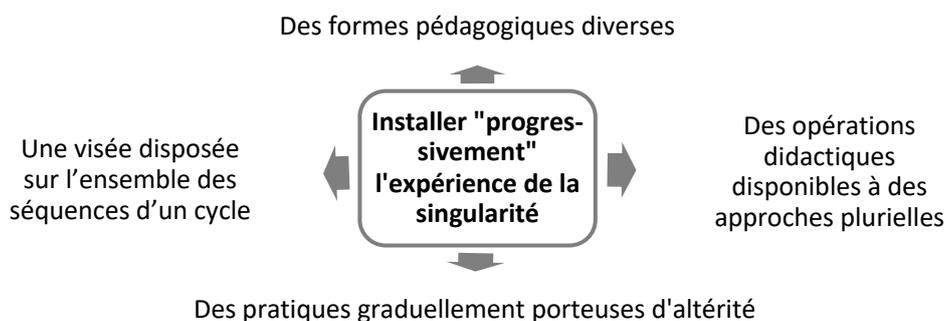
Il faut constater que, dans la forme prégnante dite « linéaire » de la séquence, la singularité est un *a priori* attendu par certains des effets espérés de « l'Incitation ». Elle n'apparaît pas nécessairement considérée comme le produit

d'une construction. S'il s'agissait de la construire, elle s'exercerait peut-être dans des situations réellement « ouvertes », celles permettant de se rendre disponibles à une singularité possible (ponctuellement, puis régulièrement).

Attendue ou construite, la singularité dispose toutefois en facteur commun d'être reliée aux vertus de l'expression sensible personnelle.

Se rendre disponible, construire, accueillir une singularité supposerait peut-être des modalités diverses, inscrites dans des temporalités différentes, non réduites à celle de « **l'Incitation** », en l'occurrence :

Fig. 9. En éducation artistique, installer la singularité n'est pas la décréter, C. Vieaux, 2020



Cette attente de singularité est en partie reliée à l'idée moderne d'art (créer comme singularisation de l'être, créer dans une compétition entre les artistes à produire du nouveau) et à la reconnaissance de l'élève comme sujet singulier (ce qui n'est pas totalement la même chose que dans le monde de l'art).

Elle gagnerait à davantage se concevoir comme la construction d'un *éthos* et moins dans la réitération d'une injonction (*topoi* pédagogique).

⇒ La singularité est peut-être ce qui émerge, à différents moments, pour différents élèves.

La singularité comme fin n'est pas systématiquement et simultanément son moyen... (et réciproquement ?).

→ **Sur une généralisation excessive ou un contresens relatif à « l'émergence » de la singularité**

Comme nous l'avons présenté *supra* « l'émergence » et la « singularité » sont une notion et une visée largement répandues dans la légitimation – artistique – de la discipline. Elles font partie d'un répertoire sémantique, notamment de son récit héroïque dans l'École (où la reconnaissance de la sensibilité des élèves fut/est encore un long chemin institutionnel et pédagogique).

Moins qu'un *éthos*, « la singularité » est, en quelque sorte, l'expression d'une recherche de « proximité » avec des processus de création repérables dans les pratiques des professionnels (les artistes). Cette conception d'une singularité serait garante de pratiques authentiquement artistiques²² auxquelles il est possible de se référer, parmi lesquelles il est possible de sélectionner des références pour enseigner « véritablement » les arts.

Il ressort de cette proximité recherchée par la « singularité » entre travail de l'artiste et travail « artistique » scolaire une certaine généralisation de l'idée de création en correspondance à celle de « l'émergence ». Les véritables créations artistiques seraient celles où du singulier émerge, où se produit/reproduit une singularité. Conception qui peut tendre à la confondre avec la « sérendipité²³ » ou, plus dommageable, à écarter d'autres processus beaucoup plus « intentionnels » ou « programmatiques » (eux-mêmes potentiellement rapportés à des formes du passé [dépassées ?]).

²² Cette notion de pratique artistique authentique et produite par des professionnels est également, de longue date, un paradigme de l'éducation artistique et culturelle pour le ministère de la Culture.

²³ Découverte heureuse d'une chose totalement inattendue et d'importance capitale, souvent alors qu'on cherchait autre chose. Christian VIEAUX, *Quels ancrages et quelles approches, aujourd'hui, pour une didactique davantage au service des apprentissages en arts plastiques ? Réagencement, remodelage de la séquence d'arts plastiques (principalement au collège). Partie 2 – Considérations sur la séquence d'arts plastiques (principalement au collège) : retours historiques et critiques sur diverses dimensions didactiques du modèle prégnant.* 16
Fiche 7 : Dimensions aporétiques du modèle prégnant : linéarité de la séquence VS situation ouverte. Juin, 2022.

Probablement une latence de la création est-elle le cas, dans un temps long de la création artistique, qui pour autant n'est pas la temporalité brève des séances courtes qui se succèdent dans un enseignement scolaire.

Tous les schèmes de la pratique artistique²⁴, y compris de nos temps contemporains, ne correspondent pas forcément à « **l'émergence** » d'une forme et d'une dimension artistiques conçues comme une **latence** ni – a *contrario* – seraient tous à (re)conditionner en retour l'imposition d'un artiste en **démiurge** (maître de tout, à tous les instants).

²⁴ La pensée sur l'art et la création se déroule et se débat sur le temps long, selon des racines conceptuelles anciennes et progressivement renouvelées, de PLATON à DERRIDA, en croisant SCHILLER, HEGEL, NIETZSCHE, HEIDEGGER, ALAIN, DELEUZE, etc.