

Consignes et contraintes dans le dispositif du cours d'Arts plastiques

Patrick Ducler 1993

La méthodologie est à la mode. Dans un souci bien compréhensible de réussite pour tous, les stratégies sont peaufinées. Ainsi, au Collège, les **consignes**, plus que jamais, sont à l'ordre du jour. A tel point que des élèves auxquels vous n'avez jamais donné cette habitude, bien au contraire, en inventent au premier travail venu, vous en demandent ou se plaignent de n'en avoir pas !

Il n'est plus de concertation sans que soit évoqué ce jeu subtil des consignes qui rendent les exercices "plus efficaces". Un pédagogue à la mode invente quatre sortes de consignes ! Elles envahissent les devoirs, les photocopiés, les manuels scolaires, les examens et les concours. Le mot d'ordre devient "A-t-il bien suivi la consigne ?" Et chaque élève de se demander *in petto* si oui ou non il a bien respecté les consignes ! Le respect des consignes devient critère d'évaluation ! Pour peu, la réussite scolaire s'évaluera à l'aulne de ses capacités à respecter et suivre des consignes ...

Programmes

Trouve-t-on, dans cette effervescence, les effets un peu tardifs mais radicalisés des indications contenues dans les *Programmes et instructions* publiées en 1985¹, eux-mêmes prenant acte de recherches pédagogiques plus anciennes ?

Français

Par exemple, dans le programme de Français, au chapitre *Méthodes et Pratiques*, il est écrit :

" L'apprentissage de l'autonomie est évidemment progressif. Les élèves, surtout en sixième, ont besoin d'être guidés par des consignes, des questionnaires précis, des exercices de champ limité. Peu à peu, ils deviennent capables d'effectuer, avec une aide réduite, des travaux qui nécessitent des connaissances plus nombreuses et des démarches plus complexes."

Mathématiques

Plus loin, dans le programme de Mathématiques, il est dit :

*" Les activités choisies doivent développer la capacité de se poser des problèmes et de progresser vers leur résolution. Elles doivent aussi : permettre un démarrage possible pour tous les élèves, donc ne donner que des consignes très simples et n'exiger que des connaissances solidement acquises par tout le monde ; créer assez rapidement une situation assez riche pour provoquer des conjectures ; rendre possible la mise en jeu des outils prévus ; fournir aux élèves, aussi souvent que possible, des occasions de contrôle de leurs résultats, tout en favorisant un nouvel enrichissement. On y parvient, par exemple, en prévoyant divers cheminements qui permettent de fructueuses comparaisons."*²

Arts plastiques

Rien n'est explicitement précisé dans les *Programmes* d'Arts plastiques. C'est dans les rapports de concours (CAPES interne et Agrégations), certains textes de l'INRP, du CNEP, des IUFM et autres stages de formation continue que se travaillent la signification, la répartition et le rôle des **consignes** dans un cours. Bien que cette réflexion sur les consignes, en Arts plastiques, appelle immédiatement un autre terme : **contrainte**, ce terme n'apparaît, dans le texte des Programmes (cité plus haut), qu'en Allemand, dans un emploi assez vague : "... tout en suscitant la production de faits de langue précis, au moyen d'une stimulation plus ou moins contraignante." Ce court extrait marque néanmoins une distinction essentielle pour la suite de notre débat : la consigne guide (les élèves, surtout en sixième, ont besoin d'être guidés par des consignes), la contrainte stimule. En Arts plastiques, les divergences d'acception portent simultanément sur les deux termes, consigne et contrainte, et par conséquent sur leur articulation.

Le débat en Arts plastiques

En Arts plastiques, comme ailleurs sans doute, la question des consignes est en débat depuis les années soixante-dix. Les idées ont évolué, se sont modifiées, amendées, contredites. Longtemps, les plus "avancés" sur la question évoquaient "les-consignes-et-les-contraintes" en un tout allant de soi, les autres n'en parlaient pas. Progressivement, quand les seconds commencèrent à dire "consignes-et-contraintes", les premiers annoncèrent : "consignes **ou** contraintes"... Il semblait bien qu'éternellement le fossé subsisterait.

Nuances ou différences ?

Actuellement, aux commentaires contradictoires des uns s'oppose la négation de l'existence même d'une question des troisièmes pour qui le débat ne serait qu'une querelle de "distinction"³. Ainsi, à propos des consignes, un texte de l'INRP⁴ postule :

" La consigne instruit de façon précise sur ce qui est à faire ; illustratrice d'un déjà connu, elle anticipe la tâche."

La portée de la consigne est expressément limitée à dicter un comportement, de façon forte ; la consigne place l'élève en position d'exécutant (*La consigne instruit de façon précise sur ce qui est à faire ...*), les consignes sont du côté de l'application. En revanche, dans un rapport du CAPES interne⁵ elles sont des données qui balisent le travail de l'élève :

"... les consignes délimitent le cadre du travail (par exemple : les outils et les supports à utiliser, les matériaux à mettre en œuvre, les opérations à effectuer...)".

Là, sans consignes, les élèves se trouveraient dans un bateau sans gouvernail et ne pourraient parvenir à bon port. On peut dès

¹ Collège. Programmes et instructions 1985. CNDP

² Texte extrait du programme de Mathématiques.

³ Au sens de Bourdieu.

⁴ *Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3^e - Pratiques et effets.* INRP 1990.

⁵ Session 1992, publié en janvier 1993.

maintenant saisir à mi-mot que les perspectives pédagogiques et didactiques qui sous-tendent les deux textes sont sensiblement différentes. Nous y reviendrons.

Les contraintes obtiennent un consensus *apparent* sur son caractère stimulant, fécond. Mais, pour l'INRP :

"... la contrainte limite les possibles d'une production, mais reste féconde. Par deux points : d'une part, la prise en compte de la contrainte peut se faire dans des réponses hétérogènes, donc préserve dans le cours même, le caractère moteur de la variante. D'autre part, la contrainte rappelle que, si la production artistique est ouverte, elle n'est pas pour autant indéterminée."

dans le texte CAPES on pense que ...

"... la contrainte ouvre au questionnement en présentant aux élèves une **difficulté à vaincre**, un **obstacle** à surmonter, un **objectif à atteindre** : tout au long de leur production, elle les stimule dans leur recherche de solutions et rend leurs choix signifiants".

Ce dernier point de vue reprend en l'interprétant (mais en pensant peut-être le préciser), les termes du rapport de CAPES interne de 1988 qu'il ne cite que partiellement, le plus ancien texte publié abordant expressément cette question :

"De même, la multiplicité des consignes - largement décrites - n'est jamais pensée en terme de contrainte. Les consignes sont les instructions données sur ce qu'il y a à faire, alors que la contrainte, elle, va permettre de **problématiser** la tâche, c'est ce qui pour l'élève permet **d'aborder le problème posé**." ⁶

Ce qui n'apparaît pas dans le texte du CAPES 92, c'est que les contraintes devraient permettre l'émergence de la **dimension artistique** : ... proposer des contraintes aux élèves est dans la ligne d'une pratique artistique plus qu'user de consignes ... (INRP). En fait, la différence essentielle entre le texte INRP et le texte CAPES porte moins sur l'effet général de la contrainte, qui est de stimuler, mais sur ses effets particuliers : dans un cas elle provoque "une question, une difficulté, un objectif à atteindre..." tandis que dans l'autre on insiste sur le caractère "hétérogène des réponses" obtenues. On le voit, ces quelques extraits de textes montrent qu'à travers la question des consignes et des contraintes de très diverses questions sont *implicitement* et diversement en jeu : dimension artistique, problème à résoudre, objectifs à atteindre, obstacle à surmonter, hétérogénéité des réponses, créativité peut-être ...

Consignes et contraintes, une définition ?

Propulsés dans le débat, les nouveaux enseignants ne demandent qu'à comprendre. Pourquoi ne pas commencer par définir les termes ? Que sont les consignes ? Que sont les contraintes ? Déterminer la pertinence d'user des consignes et/ou des contraintes suscite un embarras inauguré par une divergence d'interprétation : personne ne met tout à fait les mêmes significations dans les deux termes. Par exemple, les matériaux, les outils et les supports, lorsqu'ils sont indiqués dans le dispositif, à quelle catégorie appartiennent-ils : consigne ou contrainte ? Comment le déterminer ? Est-ce à cause de cette difficulté que dans la plupart des textes les exemples sont rares, et que l'on reste toujours un peu plus vague pour énoncer l'une ou l'autre catégorie ? Est-ce pour cette raison que des enseignants prétendent que les notions de consigne et de contrainte recouvrent une seule idée et liquident le débat d'un revers de main ? Sans doute pour répondre à cette difficulté auprès des futurs enseignants, et leur éviter une trop grande incertitude, un document de travail de l'IUFM de Créteil, largement diffusé, proposait les définitions suivantes ⁷ (nous en respectons la typographie) :

"... -Le **MATÉRIEL** (imposé sous forme de **CONSIGNES** ou proposé sous forme de **SUGGESTIONS**) : outils, matériaux, supports, documents ...

- Les **CONTRAINTES**, les exigences : ce qui, dans la demande de l'enseignant, suscite un **QUESTIONNEMENT** chez les élèves (problème à résoudre, but à atteindre, critères à respecter ..."

La moindre tentative de *définition appliquée* prête immédiatement le flan à la critique. Pourquoi, en effet, *associer matériel et consignes* ? Pourquoi *associer contrainte et respect des critères* ? Ne serait-on pas en droit de penser, par exemple, dans le cadre même de ces définitions, que le *respect des critères* soit plutôt le fait d'un respect des consignes ? Mais ce qui supposerait que les consignes ne soient pas seulement du côté du matériel ... Et l'incertitude de resurgir.

Le dispositif

Les indications sur les *consignes* et les *contraintes* sont, dans la plupart des textes, intégrée à la question du *dispositif* ; ils participent de sa définition. Pourtant, deux textes importants font figures d'exception : la définition de "dispositif" publiée dans le BO du 29/09/1988 n'emploie aucun des deux termes et le texte de l'INRP (cité en référence) lui, ne parle pas de *dispositif*. Cette double particularité (qu'il nous faudra reprendre plus loin), appelle immédiatement deux questions : consignes et contraintes sont-ils ou non des paramètres d'un dispositif, ou faut-il penser qu'elles ressortent d'un niveau plus général ? Et deuxièmement, peut-on se passer de l'un des termes, voire des deux ?

Tous les textes étudiés, malgré leurs différences, ont un point commun - ce qui, en terme de problématisation, constitue peut-être une *anomalie* et nous offre ainsi une entrée nouvelle pour la réflexion : aucun, aussi précis soit-il, n'indique *explicitement* un cadre théorique de référence, didactique et pédagogique. La discussion est systématiquement décontextualisée ou reste dans un non-dit général et approximatif. Cela s'explique-t-il par la volonté des uns de ne pas prendre le risque de *modéliser* le cours d'Arts plastiques (particulièrement dans les rapports) et d'entretenir *une féconde incertitude* (ce qui relève de l'illusion, les concours modélisent), ou par l'incertitude même quant au sens de ces notions ? Peut-on dire ce que sont des consignes, des contraintes et situer leur rôle, sans préciser dans quel type de pédagogie elles sont mises en œuvre, sans préciser à quels modèles didactiques renvoient l'usage des consignes, des contraintes ? Nous pensons que non. Ces questions sont très intimement mêlées et demandent d'être traitées

⁶ L'opposition entre un terme pluriel (consignes) et un terme singulier (contrainte) a fait école sans qu'il soit toujours facile d'en déterminer la pertinence.

⁷ *Enseigner en Arts plastiques : le dispositif* Particulièrement le paragraphe : " Les constituants d'un dispositif : proposition de typologie..." - Texte de Claude ROUX, octobre 1991

dans une approche globale. La décontextualisation est, selon nous, source de l'échec permanent à clarifier, dans un dispositif, ce qu'est une consigne, ce qu'est une contrainte et leur rôle réciproque. Aucune réponse ponctuelle à l'une de ces questions ne nous semble valide. Les notions de consigne et de contrainte véhiculent, en toile de fond, une philosophie de l'enseignement, une pratique pédagogique, une démarche didactique. Nous pourrions, à ce point de l'analyse, supposer que l'imprécision qui caractérise l'emploi de ces notions est le fait de la prudence des uns (le non-dit fréquent des textes de la discipline) et de l'errance des autres. Derrière le débat sur les consignes et les contraintes se joue une approche plus ou moins progressiste de la discipline.

Les sept familles

Contextualiser l'usage des consignes, des contraintes dans le débat spécifique des Arts plastiques, amène selon nous à répertorier les principales *familles* de cours pratiquées en Arts plastiques, "familles" assez cohérentes et distinctes pour être abstraites en sortes d'équations théoriques, en "modèles", ce qui n'est pas sans risques⁸. Personne ne se reconnaîtra entièrement dans une "famille", chacun pourra les contester et prétendre se situer *en marge* ou à la croisée de différentes "familles" - le trop célèbre "flou artistique" étant ici d'usage. Tentons néanmoins de repérer quelques dominantes, en utilisant des formules sans doute imprécises et partisanses mais que nous espérons toutefois assez évocatrices. Dans les textes officiels, trois types de cours sont nommés⁹ : *le cours usuel, le cours en situation d'autonomie et l'atelier de pratique artistique*. La réalité est complexe ; le seul *cours usuel* qui nous occupe ici et qui représente la presque totalité de l'enseignement recouvre des réalités très diverses sous des formes apparentes parfois assez semblables, diversité sans doute plus importantes que ce qui était observé dans une étude ancienne de l'INRP¹⁰. Voyons, comme un jeu, quelques *familles*.

La famille cours de dessin

*" Le dessin libre est, à la vérité, une manière de composition semblable à la composition française, à cela près que les exigences du parler y sont remplacées par celles de la couleur et la forme. Comme la composition française donne l'habitude de la correction du langage, le dessin donne l'habitude d'un jugement visuel juste, avec une certaine adresse de la main ... Quel est donc le rôle du maître ? Il semble s'apparenter au rôle du jardinier qui se penche amoureux sur ses semis, les excite à se développer par la lumière, l'eau, l'engrais, puis, voyant par où cloche l'un ou l'autre, repique, taille, met un tuteur jusqu'à ce que chacun ait donné le meilleur résultat."*¹¹

La première famille de cours caractéristique est l'héritière du cours de dessin, tel qu'il était pratiqué dans les années d'après guerre. Il s'agissait d'une *pédagogie démonstrative, explicative*, dans laquelle les élèves étaient à modeler, les consignes, les conseils, les aides techniques sont nombreux (les tuteurs du professeur-jardinier). Cette situation se caractérise par des exercices. C'est fondamentalement un cours d'application et d'exécution. L'enseignement est centré sur le savoir et sur le maître, centré sur l'acquisition d'un savoir faire, de techniques et de modèles esthétiques plus ou moins avoués. Mais le Collège, l'École n'étant pas des académies, les travaux sont nécessairement plus simples, plus simplistes, dirons nous. Ainsi, pour comprendre (croyait-on) la peinture, fabriquait-on des cercles chromatiques, apprenait-on à faire des dégradés, échantillonnait-on parfois dans des cahiers, comme des leçons de choses, des contrastes de valeurs, des contrastes de couleurs (tons chauds/tons froids) et apprenait-on, à l'occasion, la "signification profonde" des couleurs : le rouge est colère, le bleu : mélancolie, le vert : espoir, sans souci d'ailleurs ni de cohérence ni de contradiction. On y éprouvait les techniques : crayon, plume, pinceau, en remplissant des surfaces décoratives, dans une progression partant des "bases", pour parvenir un jour à *l'expression* (qui n'est possible qu'en maîtrisant ces bases ... comme pour le maître). La charge, bien entendu plaisante, est excessive, mais qui prétendrait aujourd'hui travailler dans un tel dispositif ?

La famille Bauhaus

*" D'après le manifeste initial du Bauhaus, la vraie source de l'imagination créatrice se trouve dans la compétence technique, qui ne peut s'acquérir que par la pratique."*¹²

Directement issues de cette tradition mais se réclamant d'une rupture, se développent, à la fin des années soixante, de nouvelles formes d'enseignement qui, en revanche, perdurent. Les références artistiques changent - on passe des modèles académiques à Matisse, Mondrian, Klee, Kandinsky et surtout au Bauhaus - Elles restent cependant toutes fondées sur le principe des apprentissages progressifs, fragmentés, mais mâtinées de créativité, d'expérimentation et utilisant un champs élargi de références (comme dans le mythe de l'Art total, du Bauhaus en particulier) : publicité, bande dessinée, images de toutes sortes, environnement visuel, design, artisanat, architecture, cinéma, théâtre, etc. L'apprentissage *pas à pas* est toujours de rigueur mais les perspectives sont nouvelles : c'est la formation de l'homme nouveau par l'art. L'aspect nouveau des travaux réalisés par les élèves qui semblent plus "modernes", le comportement des enseignants, plus "démocratique" peuvent donner le sentiment d'une révolution. Le "*Point, ligne, plan*" remplace les plâtres, les leçons d'Alberts "scientifisent" le travail sur la couleur. Cette famille travaille la forme et débouche sur un formalisme voisin des Arts appliqués. Il *apprend* ainsi à chaque élève à rencontrer le beau dans son environnement quotidien.

La famille image

Elle est cousine de la famille Bauhaus. Les références sont essentiellement trouvées dans la publicité, le cinéma, la télévision, les bandes dessinées, etc. Elle se partage en deux branches essentielles : l'une, dominante, renvoie à la "lecture d'image" et l'autre à la

⁸ Il va sans dire que ce repérage est établi d'un certain point de vue, qu'il n'est possible que *constitué* par une théorie préalable et qu'en ce domaine, comme en toutes sciences humaines, la neutralité est une illusion.

⁹ Texte des programmes et de l'INRP (réf. citées).

¹⁰ *Les enseignements en CM2 et en Berne - Ruptures et continuités*. INRP, 1987.

¹¹ *Le dessin libre ... et joyeux*. M. Daujat, professeur de dessin. 1946 (Ed. Bourrelly).

¹² E. Vitale, *Le bauhaus, enseignement artistique et contexte politique* in *Art et éducation* • CIEREC. Université de Saint Étienne. 1986

bande dessinée, au graphisme de la publicité. Poussée à l'extrême, la seconde retrouve une pratique intensive et presque exclusive du dessin, mais "modernisée". La première s'échappe vers la linguistique. Elle est une sorte d'hypertrophie exclusive de l'une des spécialités du Bauhaus : la propagande, renforcée, dans sa théorie, de toutes les nouveautés contemporaines, particulièrement de l'engouement pour la sémiologie et le structuralisme. Les perspectives se veulent explicitement moins formalistes et plus politiques que la famille *Bauhaus* : donner aux élèves des armes pour lutter contre l'asservissement aux médias. Le ton est nécessairement plus polémique mais, paradoxalement, si l'image est reconnue polysémique, la "lecture d'image" est bien souvent monolithique et débouche sur de multiples "méthodes" qui conduiront *pas à pas* les naïves victimes de l'image sur le chemin de l'émancipation si elles consentent à en suivre le parcours. La divergence du signifié n'entraîne pas, bien au contraire, la divergence des comportements. Ce mouvement accompagne celui de la montée en puissance des réseaux de *communication*. La question du *sens* est drastiquement réduite à celui de *signification*, l'art devient, pour entrer dans ces structures, pur jeu de langue. Le *linguistique* éradique *l'artistique*.

La famille *créativité*

*" Néanmoins, le but de l'enseignement du Bauhaus n'est pas simplement de créer une nouvelle éducation artistique, mais de construire au-delà une société nouvelle. Pour cela, il faut former l'homme nouveau. L'enseignement doit donc mettre en avant la personnalité de l'élève et cela grâce à un entraînement à la créativité. "*¹³

La famille *créativité* est une nébuleuse puissante dans les années soixante¹⁴. Mais, les situations qu'elle recouvre sont parfois contradictoires. Pour certains, la créativité se cultive (on y retrouve les aspirations de notre professeur de dessin-jardinier) et devient le moteur de la formation de l'homme nouveau, formation canalisée par la maîtrise technique. Pour d'autres, l'hypothèse de la maîtrise des bases est retournée : les enfants possèdent en eux une force d'expression qu'il suffit de libérer de toute entrave pour que s'épanouisse leur véritable personnalité. Il n'est plus besoin de dominer quelque technique que ce soit. L'enfant est créateur¹⁵. Le cours est davantage centré sur l'activité des élèves : la finalité est d'apprendre à pratiquer, ou encore, d'expérimenter. Sa créativité *naturelle* commande tout. Les situations de cours sont très ouvertes, les expérimentations sont multiples. Il en émerge un type de cours qui fonctionne sur le principe de *l'incitation* et de *l'exploration*. A une incitation donnée, les élèves répondent différemment puisque différents eux-mêmes. On cultive et exploite cette diversité pour elle-même. On compte beaucoup sur le potentiel des élèves. Ce type de cours, directement lié à certaines recherches américaines sur la créativité est parfois associé aux expérimentations de *non-directivité*. La créativité justifie simultanément et paradoxalement les projets les plus libertaires et les plus dogmatiques selon qu'elle est pensée comme moyen d'accomplissement personnel ou comme processus méthodologique (et idéologique). Cette question suscite indirectement de grands débats sur *l'inné* et *l'acquis*.

La famille *PPO*

*" Les années soixante voient la parution de taxonomies d'objectifs de plus en plus nombreuses. Plusieurs causes expliquent cette flambée d'intérêt : souhait de débarrasser des manipulations antidémocratiques permises par le flou des programmes traditionnels, recherche d'une gestion plus rigoureuse du processus éducatif, nouvelle percée de la psychologie behavioriste, application de plus en plus répandue, dans le domaine de l'éducation, du modèle "rétroaction", nécessité de définir exhaustivement les "comportements" pour élaborer un programme d'enseignement par ordinateur ... "*¹⁶

Une autre grande famille est celle des *pédagogies par objectif* : l'élève doit être capable de ...

Le cours est centré simultanément sur le savoir et les processus d'apprentissages. Les savoirs sont découpés en portions assimilables et les élèves se l'approprient par des séries d'exercices très hiérarchisés, dans une dynamique question/réponse généralement de type déductif. Un stade acquis permet d'aborder un suivant. Les **consignes** sont essentielles à un déroulement rationnel du plan de travail. Les excès de ces méthodes (On en vint rapidement à discuter, à disserter, à disséquer des objectifs en les isolants de tout contexte éducatif, écrit Viviane De Landsheere) ont suscité une réflexion sur la transposition didactique et permis le retour à une approche un peu plus globalisante.

La famille *résolution de problème*

Après l'échec des PPO, l'apprentissage par la découverte, au carrefour de la créativité (essentiellement pensée comme méthodologie) et de l'enseignement programmé, se déploie une autre forme de cours dite à **résolution de problème**.¹⁷ On s'attache ici à ce que les élèves aient à résoudre un problème très précis, selon un cheminement prévu inductif/déductif. L'élève, *guidé par* des **consignes** doit parvenir facilement à identifier un problème qui lui est posé ; mais se dresse devant lui un obstacle, sous forme de **contrainte**, qu'il doit surmonter pour résoudre le problème et ainsi inventer la solution et apprendre. Mise en pratique, il s'agirait d'une sorte de consensus entre les pédagogie démonstratives centrées sur le savoir et les pédagogies constructivistes centrées sur l'élève. Largement promue ces dernières années par des pédagogues généralistes comme Meirieu, comme s'il s'agissait d'ailleurs d'une innovation, ce type de cours semble parfois la panacée. L'effet de mode dont il est auréolé rend souvent la situation confuse et dogmatique par manque de recul théorique. Pour cette raison, selon le fonctionnement de l'enseignant,

¹³ Note 11.

¹⁴ "La créativité est un concept assez flou, lié dans nos esprits à l'expression artistique, à la recherche scientifique, à la création technologique, à la communication visuelle et auditive, à l'éducation, aux comportements personnels, aux mouvements sociaux. Elle signifie adaptation, imagination, construction, originalité, évolution, liberté intérieure, puissance poétique, prise de distance par rapport au donné." Fustier, *Pratique de la créativité*. ESF 1976.

¹⁵ Nous pensons par exemple à Arnaud Stern.

¹⁶ V. De Landsheere. *L'éducation et la formation*, PUF, 1992.

¹⁷ "... le développement de la créativité et la méthodologie de la résolution de problèmes constituent, de toute évidence, à l'heure où l'on s'interroge sur le contenu de la formation permanente, un entraînement polyvalent qui mérite d'être le tronc commun de tous les programmes de formation continue" Fustier, note citée.

le cours tendra plutôt vers une configuration souple et exploratoire ou une configuration rigide, dans laquelle la créativité n'est pratiquement plus mentionnée alors que le concept de résolution de problème lui est intimement attaché dès son origine (Piaget, Bruner, Dewey) ... Si le formalisme auquel conduit inexorablement l'enseignement de la famille *Bauhaus* est évité, la dynamique de cette méthodologie conduit bien souvent les utilisateurs sur la voie du découpage extrême des savoirs (comme il advint pour les PPO) et se reconstitue ainsi une forme nouvelle d'enseignement linéaire, fractionné, décontextualisé, constitué d'étapes et justifiant une théorie des *bases*.

famille proposition

Il existe, dès la fin des années. soixante, une action/recherche très proche de la résolution de problème mais plus spécifiquement adaptée à la discipline, que l'on peut clairement situer dans les **pédagogies actives, constructivistes**, dans le sillage de Piaget. Le centre d'intérêt est déplacé sur l'élève qui doit s'approprier les savoirs, **construire sa propre connaissance**. Le cours articule un **ensemble contraignant** de données (incitation, instrumentation, matériaux, etc.) de nature à provoquer une interrogation chez l'élève, à l'amener à formuler une question et la traiter. Ici, le cours s'appuie sur les "*représentations*"¹⁸ de chacun et vise leur déplacement. Les réponses attendues sont divergentes (la créativité en est le ressort), mais la somme des réponses individuelles construit momentanément une réponse ouverte, multiforme, parfois contradictoire, comme peuvent l'être les concepts à certains moments de leur élaboration. En fin de travail, dans une confrontation collective, l'hétérogénéité apparente se réorganise. Le cours met en permanence les évidences en question, il travaille aussi bien les *contenus* du savoir que ses propres *structures* de fonctionnement et du coup "travaille" celles de l'institution dans laquelle ils s'expriment. Une réflexion importante est entreprise sur les objectifs et les contenus de la discipline. A terme, l'élève apprend à questionner le réel, à le déconstruire pour le reconstruire ; il s'initie à ce que Bachelard nomme *le sens du problème*. Cette forme de cours est nommée *cours en proposition* et dans une forme plus spécifique qui réduit au maximum l'intervention initiale de l'enseignant, *proposition minimale*. Dans ce dernier cas, l'ensemble contraignant est contenu dans la seule **incitation contraignante**.

Mixed média

Ce panorama, caricatural et incomplet, indique la forte diversité *apparente* des méthodes et des finalités de l'enseignement des Arts plastiques dans la seule catégorie du cours usuel. Une telle diversité est le fruit d'une histoire où se mêlent étroitement le mouvement général des sciences de l'éducation et le cheminement spécifique de la discipline. Ce repérage est évidemment empirique et partisan, puisque filtré par une expérience professionnelle. Il conviendrait de mener une étude fine auprès de nombreux enseignants pour déterminer la réalité des filiations entre différents repères théoriques.

Le mélange des genres et des techniques (mixed média), particularité de l'art contemporain, a donc son équivalent dans l'enseignement. Pour certains enseignants, on l'a vu, la "pratique" des élèves, au sens limité d'activité, est considérée, implicitement, comme signe caractéristique et suffisant de l'existence et de la spécificité du cours d'arts plastiques. Il est permis d'imaginer qu'un glissement équivalent de sens s'opère sur la "pratique" de l'enseignant. Constituée d'une juxtaposition hétérogène d'expériences, de savoirs empiriques, et de quelques connaissances théoriques, cette *pratique s'impose comme méthode*, faute d'être *composée*, d'être un ensemble articulé qui puisse être pensé et théorisé - d'où, sans doute, l'opinion répandue qu'il y a autant de méthodes que d'enseignants.

Somme toute, la situation n'a rien de très original. Il en va ainsi dans la plupart des disciplines. En Arts plastiques, les multiples familles de cours existent simultanément (exception faite peut-être de la toute première ?), et la situation se complique d'autant que les hybridations, les intersections sont très nombreuses. Dans les faits, les *familles* de cours sont elles-mêmes polymorphes et rarement mises en œuvre exclusivement. Cependant, par le biais des formations, des concours, des réseaux de proximité, une homogénéité apparente se développe (ou tente de le faire). Elle se fait essentiellement par le biais de la *forme* du cours, voire, par un rituel très spécifique : énoncé rapide du travail, production des élèves, présentation des travaux et parfois, verbalisation. C'est, en tous cas, le modèle satisfaisant *implicite* dans de nombreuses descriptions de leçons (CAPES et Agrégation), bien que cela n'apparaisse pas dans les textes de rapports. Cette forme, très diffusée par les formations IUFM, qui était une donnée intimement justifiée de certains cours en *proposition* s'est répandue, semble-t-il comme *signe* de modernité, dans une situation générale qui opposerait les anciens (le cours de dessin) aux modernes (le cours d'Arts plastiques). Désormais, de nombreux cours *ressemblent à des cours en proposition* ! Cette situation se justifie par au moins deux raisons historiquement valides : d'une part, de nombreuses formes de cours découlent directement, dans leur fonctionnement, d'une transformation, d'une adaptation du cours *en proposition* qui a "marqué", depuis vingt ans, par la puissance de ses anticipations, par la force de sa pertinence, l'histoire de la discipline. D'autre part, les anticipations théoriques, les condensations conceptuelles qui caractérisaient le *cours en proposition* étaient telles que les évolutions générales aux sciences de l'éducation y trouvèrent "naturellement" leur place (en particulier, la réflexion sur les objectifs, la non-directivité, la créativité, la résolution de problème). Mais cette force en fait sa faiblesse et cette pertinence en fait sa difficulté : face à la complexité, ne sont retenues bien souvent que les apparences, qu'une "certaine mise en scène".

La pédagogie du mille-feuille

Ce qui fait obstacle aujourd'hui, c'est de ne pas pouvoir distinguer et par conséquent nommer les différentes formes de cours d'Arts plastiques, ou au contraire de parfois tout nommer abusivement *cours en proposition*. La didactique des Arts plastiques est en construction, aussi bien sur les méthodes que les finalités. Les "moments" historiques (le formalisme, la créativité, la non-directivité, la pédagogie par objectifs, la transposition didactique, la problématisation, la pratique artistique, etc ...) s'entrecroisent et accentuent la confusion en ne portant pas leur intérêt sur des points équivalents. Face à l'échec scolaire, tout est tenté et des intentions

¹⁸ La pensée de Gaston Bachelard est ici essentielle

opposées s'empilent parfois sans discrimination. Mieux encore, et augmentant la confusion, certains pédagogues prônent la grande conciliation : sous prétexte que les "modèles" n'ont pas rempli le rôle qu'on attendait d'eux, il faudrait que puisse entrer synchroniquement, dans un unique cours, des données parfois contraires, que puissent se fondre différents modèles pédagogiques. Ils constituent alors ce que l'on pourrait appeler une **pédagogie du mille-feuille** : tout garder pour ne pas risquer de "manquer" quelque chose¹⁹ - y compris et surtout, actuellement, en Arts plastiques, la *dimension artistique*, qui pourrait bien connaître les infortunes de la proposition.²⁰

A ceux qui recommandent la juxtaposition et le consensus pour tenter de répondre à l'échec scolaire, nous préférons la "composition", une composition en cours, une composition critique qui porte en elle les outils de discrimination, les moyens d'investigation, cette *incrédulité systématique* qui interdit le dogmatisme, qui éradique *l'opinion* au profit du *sens du problème*. Les puristes ne s'y retrouveront pas, mais il nous semble plus pertinent de "naviguer" en connaissance de cause entre plusieurs formes de cours caractéristiques plutôt que de n'en "afficher" aucune et de les confondre toutes. Un *exercice* à résolution de problème peut, dans certaines conditions, cohabiter avec des *propositions*, avec des *mises en situations*, etc ... Cette articulation entre différents protocoles d'enseignement offre l'avantage de ne pas toujours faire travailler chez les élèves un unique mode de pensée.

Proposition ?

Parce qu'il marquait une rupture, le *cours en proposition*, réduit à une formule, est devenu pour certains un stéréotype moderniste qui remplace en partie le replâtrage qui se faisait dans les années soixante, lorsque sous prétexte d'innovation, on "faisait faire" aux élèves des sous-Pollock ou des sous-Matisse après avoir jeté les plâtres et les sellettes dans les réserves. Mais désormais, le *cours en proposition* ressemble de plus en plus à du *Canada-Dry*. Suffit-il de faire une leçon qui commence et se termine dans la séance pour qu'il s'agisse d'un cours en proposition ? Suffit-il que les élèves "parlent" en fin de séance pour qu'il s'agisse d'un cours en proposition ? Suffit-il que l'espace de la classe soit organisé en petits groupes de tables favorisant la communication en équipe pour qu'il s'agisse d'un cours en proposition ?

*" Proposer est-il suffisant pour être une proposition ? En effet, car tout un chacun propose, le terme et l'acte sont usuels, intégrés à la conscience individuelle. Chaque enseignant, un jour ou l'autre, propose, a proposé à ses élèves un objet de travail, une discussion... Ou, même, a le sentiment intérieur de toujours proposer dans la mesure où sa pédagogie d'imposition est prête à s'effacer (...) Le fait de proposer même systématiquement, hors d'une conception d'ensemble, en adoptant la seule forme de la proposition, c'est-à-dire en adoptant le style, la manière (...) ne peut (...) donner lieu à un processus de transformation. La proposition se raréfiera en un système répétitif tout aussi formel que celui qu'elle prétend transformer. "*²¹

Dans la pratique, le cours d'Arts plastiques travaille des structures diverses souvent dissimulées par ce que G. Pélissier nomme "la forme" du cours. Ainsi, employant le même schéma formel (annonce du travail, indication des consignes et des contraintes, mise au travail rapide puis affichage et verbalisation en fin de séance), certains cours relèvent-ils de la PPO (où tout est balisé, pré défini pour que l'élève aille vers la bonne réponse) ou de la situation problème : c'est le cours par exercice, qui peut varier, selon l'importance des consignes et le comportement de l'enseignant, de l'application dissimulée à la résolution de problème. D'autres formes sont héritées de la créativité : cours sans consignes avouées, avec quelques contraintes flottantes, incertaines ; cours *exploratifs* dans lesquels les élèves *découvrent* des matériaux, des outils, fabriquent sans souci ou en tout cas sans question provoquée. Ce peut être aussi la *mise en situation* : les élèves sont lancés dans une action par une intervention théâtrale, un événement auquel il faut réagir. Les moyens mis en œuvre sont plus ou moins balisés, l'essentiel, ici, c'est *l'incitation*. Là encore, le répertoire est vaste : la mise en scène est fondée sur l'émotion, la narration, l'énigme. Mais une incitation est plus ou moins contraignante et là encore, le cours peut s'orienter vers l'activité ("ludique et créative"...) ou vers une réelle pratique (c'est-à-dire *réflexive*), favorisant la conceptualisation par l'action sans pour cela modéliser les réponses.

Consignes ou contraintes ?

Savoir situer son enseignement dans l'ensemble des méthodes pédagogiques, entre proposition et imposition, éclairer l'indécision, l'imprécision conceptuelle des pratiques mises en œuvre devrait permettre de lever de nombreuses ambiguïtés. Il y a entre consigne et contrainte, une dialectique qui implique obligatoirement la structure mise en place dans le cours : ce qui pouvait *a priori* être une contrainte (par exemple : couvrir tout le support), c'est à dire une donnée articulée à l'obstacle que l'élève devra surmonter, peut devenir une consigne (en obligeant un élève à tout couvrir alors qu'il n'est pas "entré" dans la question, qu'il n'y est pas encore parvenu) en niant la dimension nécessairement souple et aménageable de la contrainte. La même indication "couvrir tout le support" sera, *a priori*, une consigne si elle n'entretient avec le travail à accomplir, aucune relation dialectique et vise simplement un "plus" esthétique, une fantaisie de l'enseignant, à donner un caractère séduisant au travail "fini", à guider l'élève vers une solution formelle préconçue.

On comprend la difficulté persistante à rédiger et transmettre une *proposition* puisque *gérée différemment*, dans une autre structure, elle peut devenir autre chose qu'une *proposition*. **Ce qui était pensé comme contrainte peut devenir consigne.** La *proposition* n'est pas simplement une forme de cours mais une structure d'enseignement. On peut, à l'inverse de la remarque précédente,

¹⁹ Il serait intéressant, sur ce point, d'étudier de plus près les effets produits par les épreuves de leçon des concours, la formalisation particulière que cela nécessite, et l'usage qui est fait de ces "modèles" particuliers dans les formations IUFM. En voulant recentrer trop rapidement une pratique d'enseignement fortement hétérogène (et parfois peu valide) ne risque-t-on pas de donner toute la prépondérance à un nouveau formalisme étroit ? On pourrait, du coup, se demander en quoi les textes de P. Meirieu ont ici un tel succès, lui qui a défini quatre niveaux de consignes dans les démarches qu'il propose ?

²⁰ Comment peut-on imaginer un dispositif, qui, fort de ses consignes, amènerait les élèves sur le terrain d'une pratique artistique ? Peut-on concilier PPO et dimension artistique ?

²¹ G. Pélissier. Texte inédit - 1979.

penser qu'un exercice pourrait devenir *proposition* dans un contexte et une mise en œuvre différents, particulièrement **en modifiant le poids des consignes et des contraintes**. La nécessité de nommer quelques formes de cours caractéristiques nous semble évidente. Paradoxalement, la seule forme de cours qui soit nommément distinguée dans les Programmes est la *Situation d'autonomie*. Il y a pourtant moins d'écart entre le cours *en proposition* et la *Situation d'autonomie* qu'entre un cours par *exercice* (en PPO) et un *cours en proposition* ...

On pourrait avancer que dans l'usage des consignes ou des contraintes se joue, pour l'enseignant, *l'image de soi*, de l'exercice de son pouvoir, de sa toute puissance éducative ..., une ligne de partage entre un enseignement fondé sur l'appropriation progressive d'un savoir déterminé et précoupé et un enseignement fondé sur une construction analytique d'un savoir problématisé qui pourrait bien être ce qui différencie le plus radicalement les différentes postures d'enseignement et, ainsi, les différentes familles.

Contrainte(s)

Philippe Meirieu propose, dans un lexique²², quatre sortes de consignes singulières ou plurielles (consigne-but, consignes-critères, consignes-procédures et consignes-structure). S'il avait eu la bonne idée d'inventer la consigne-contrainte, nous n'en serions pas là! Mais la contrainte est mouvante, modulable et modulée. La contrainte implique une relation fluide à l'ensemble du dispositif. Si la consigne est incontournable, comme un ordre, la contrainte est interprétable. L'une est à *respecter*, l'autre est à *travailler* : il doit s'établir, entre la contrainte et l'élève, une sorte d'équation particulière, originale, intime - si tel n'est pas le cas, il est permis de penser que la contrainte est inadaptée, elle perd ainsi son statut de contrainte et devient consigne. La contrainte du cours doit provoquer, par "résonance", certaines contraintes peu ou pas conscientes, propres à l'élève, fruit de ses *représentations*, de ses *savoirs* antérieurs, de ses *habitudes* et des habitudes nouvelles induites par l'enseignant, par l'institution scolaire, des *habitus*. En sorte que, lorsqu'un travail est donné à des élèves, dans un dispositif fondé sur la contrainte, c'est d'emblée **un ensemble contraignant** qui agit, constitué de la contrainte explicite de l'enseignant et des contraintes implicites propres aux individus, au groupe. En intégrant dans son dispositif de cours une part de ces contraintes institutionnelles, culturelles ou affectives, l'enseignant permet à l'élève que ses *représentations*, ses habitudes, etc. soient mises à l'épreuve, puissent être relativisées, distancées; qu'elles soient démontées et puissent apparaître pour ce qu'elles sont : des réponses toutes faites à des questions parfois mal posées ou ignorées, les manifestations agissantes de "stéréotypes" divers, ou d'un "moment" psychologique de compréhension qu'il est maintenant possible de dépasser. Les élèves apprennent ainsi que le réel n'est pas donné mais construit et que cette construction est une incessante *reconstruction*.

Par exemple, pour de nombreux élèves de sixième, l'emploi du papier calque est l'objet de fortes contraintes *implicites* qui conduisent à la censure : calquer, c'est tricher ! Qui interdisent que soient objectivement comprises, reconnues, les qualités de ce papier. Son emploi met en question une certaine idée du métier et de toutes les valorisations romantiques qui sont attachées au "fait main" et dont l'élève a hérité. Tout se passe comme si utiliser du papier calque n'était plus dessiner mais recopier, au sens scolaire du terme, comme le cancre "recopie" un devoir qu'il n'a pas fait lui-même. On comprend bien que faire travailler sur du papier calque (par un exercice), pas plus que montrer comment certains artistes l'ont utilisé ne peuvent poser le problème. L'affirmation pas plus que la démonstration ne permettent que des questions se posent. Elles donnent, tout au plus, des réponses anticipées et inopportunes.

Les bonnes contraintes d'un cours sont celles qui permettent qu'émergent les contraintes intimes implicites, qui permettent qu'un **problème se pose** et non, comme c'est souvent dit (et ce glissement est lourd de signification), qu'un problème soit posé. Le problème doit, selon nous, s'imposer (de l'intérieur) et non être imposé (de l'extérieur). C'est simultanément travailler sur les bases d'une motivation intrinsèque et retrouver *le sens du problème* cher à Bachelard. La contrainte n'est pas un obstacle que rencontre l'élève, la contrainte *donne corps*, rend manifeste un *obstacle* que porte l'élève (obstacle épistémologique). Si un problème *est posé* par le professeur, il suffit alors de quelques *consignes* pour diriger tous les élèves sur *ce* problème et *sa* résolution, les élèves étant réduits à une entité homogène. Si, en revanche, un obstacle conçu par le professeur fait surgir, en écho, *des représentations*, le problème qui se posera à chaque élève sera en adéquation avec lui-même et sensiblement différent pour chacun.

Au terme *de problème* s'attachent, dans le désordre, une suite de formules diverses qu'il conviendrait d'utiliser avec précaution et de bien différencier : résolution de problème, problématisation, problématique, sens du problème, qui n'engagent pas les mêmes valeurs.

Pour conclure provisoirement

La difficulté ponctuelle à traiter la question des consignes et des contraintes, indique la diversité, voire *la divergence réelle des pratiques des enseignants et de leurs représentations*. La question consignes/contraintes ne peut se traiter sans une compréhension claire et énonçable de la structure qui travaille le cours ; elle est, de ce fait, un excellent *révélateur*, de la pratique d'un enseignant, de sa philosophie de l'éducation et de l'enseignement. Dis moi ce que sont tes consignes, je te dirai quel enseignant tu es ! ... Et l'on comprend bien, dès lors, toutes les hésitations que cela peut susciter. La question des consignes et des contraintes est un redoutable indice de toute pratique d'enseignement. On relira avec intérêt certains extraits de textes cités plus haut - pour saisir que l'un évoque le cours *en proposition* tandis que l'autre navigue du côté du cours à *résolution de problème* dans une version proche des PPO, comme par exemple celui-ci qui, sous une forme assertorique, multiplie, selon nous, les contresens :

" Concrètement, des consignes **ouvrent** un champ de possibles ("vous pouvez faire ...") mais une contrainte instaure un obstacle à surmonter ("**mais** vous devez ..., **il faudra que** ...")²³ (c'est nous qui soulignons).

²² P. Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment* - ESF. 1987.

²³ B.-A. Caillot, *Didactique des Arts plastiques*, in document du CNEP : Épreuve professionnelle, Les Arts plastiques, Tentatives d'approche d'une discipline. Ref C 7033 T 01

Ce document est la mise en forme écrite d'une intervention orale faite à l'occasion d'un stage de didactique, en janvier 1993, à Saint Malo. Elle avait pour seule ambition de provoquer un débat. Il importe, par conséquent, de considérer ce texte comme un document de travail dont la dimension polémique (à propos des "familles" en particulier) indique clairement son champ d'action et ses limites.

Depuis la préparation de cette intervention (octobre 1992), la situation a évolué. D'une part, dans le champ disciplinaire, la dispute sur les contraintes semble être désamorcée et de nouvelles urgences relèguent ce débat dans l'arrière-garde. D'autre part, la multiplication des tests d'évaluation (CM2, entrée en 6e, entrée en Seconde par exemple) et des procédures de traitements informatisés qui les accompagnent bouleversent profondément et rapidement l'environnement éducatif. Les cellules évaluation des Rectorats diffusent abondamment des résultats. Si les tests "désignent" les connaissances et les compétences attendues des élèves, malgré toutes les précautions prises, ils produisent, indirectement, des modèles d'exercices et d'évaluation dont la forme est obligatoirement conditionnée par le traitement informatique qui s'en suit (ce qui renvoie à la question plus générale de l'évaluation).

Les logiciels didactiques (Français, Maths. Sciences, etc.) comprenant des leçons, des exercices, les corrigés, les évaluations et le traitement statistique des résultats, pour l'élève, la classe, l'établissement, se commercialisent rapidement ...

Faudra-t-il longtemps avant que les ordinateurs ne fonctionnent autrement qu'avec des consignes (réponses fermées) ? Viviane De Landsheere constate :

" Si sophistiquée soit-elle, la technologie de l'ordinateur ne gomme pas l'opposition pédagogique fondamentale : enseignement impositif, centré sur la matière / enseignement centré sur l'élève, constructeur de son savoir.(...) Enfin, l'utilisation de l'ordinateur à des fins éducatives dépend, en dernière analyse, beaucoup moins de la connaissance que les maîtres peuvent posséder de l'informatique, que de leur savoir et de leur savoir-faire pédagogique. On l'a vu, des méthodes d'individualisation ou de semi-individualisation de l'enseignement existent depuis le début du XXe siècle et sont généralement à la portée d'un praticien averti. Elles ne sont pourtant pratiquées que par une infime minorité d'éducateurs. Pourquoi l'arrivée de l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) modifierait-elle soudain les comportements pédagogiques ? [Consulter l'article de Viviane De Landsheere, L'enseignement et l'apprentissage assistés par ordinateur (EAO), in L'éducation et la formation Paris, PDF, 1992]

Les récentes recherches sur la "logique floue" mises en pratique dans l'électroménager et le développement rapide du multimédia offriront-ils une alternative informatique susceptible de préserver dans l'enseignement la formation globale de l'individu, face à la fragmentation, à la parcellisation induites par de nombreux systèmes actuels centrés sur les connaissances ? Viviane De Landsheere répond :

"Les écoles ne disposent pas encore de matériels de bonne qualité en quantité suffisante. Chaque élève devra avoir accès à un ordinateur multimédia quand il en éprouvera le besoin. Il faudra attendre le XXIe siècle pour que cette situation existe".