

Oreiller Virginie

La transférabilité de la situation-problème en Arts Visuels

Travail de diplôme réalisé dans le cadre des Prestations Complémentaires en Enseignement Ordinaire (PCEO) et du Master Secondaire I en Arts Visuels.

Réalisé sous la direction de Yann Vuillet

2020-2023

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION..... | 2 |
| 1. PROBLEMATIQUE | 4 |
| 2. CADRE THEORIQUE..... | 5 |
| 2.1. SITUATION-PROBLEME BASEE SUR LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE (MEIRIEU)..... | 5 |
| 2.1.1. <i>Situation-problème : origine et définitions.....</i> | <i>5</i> |
| 2.1.2. <i>Un projet qui fait sens et suscite le désir : moteur de tout apprentissage.....</i> | <i>6</i> |
| 2.1.3. <i>L'apprentissage : fruit d'une interaction.....</i> | <i>8</i> |
| 2.1.4. <i>Parmi les ressources, des représentations initiales à considérer et à déconstruire.....</i> | <i>10</i> |
| 2.1.5. <i>Des obstacles au cœur de l'apprentissage.....</i> | <i>11</i> |
| 2.1.6. <i>Lien entre processus d'apprentissage et situation-problème.....</i> | <i>14</i> |
| 2.2. CONTENUS ENSEIGNES EN ARTS VISUELS..... | 16 |
| 2.2.1. <i>Construction de la discipline d'un point de vue historique.....</i> | <i>17</i> |
| 2.2.2. <i>Contenus des arts visuels selon les quatre axes du PER.....</i> | <i>21</i> |
| 2.2.3. <i>La créativité présentée comme une priorité selon les attentes institutionnelles.....</i> | <i>22</i> |
| 2.2.4. <i>Pluralités épistémiques.....</i> | <i>25</i> |
| 2.3. CONCEPTIONS INITIALES ET TYPOLOGIE D'OBSTACLES EN ARTS VISUELS..... | 27 |
| 2.3.1. <i>Précisions quant aux conceptions initiales relatives aux arts visuels : entre concepts spontanés et scientifiques (Vygotski).....</i> | <i>27</i> |
| 2.3.2. <i>Statut épistémologique de l'« agir humain » selon les quatre mondes de Jean-Paul Bronckart.....</i> | <i>31</i> |
| 2.3.3. <i>Identification des obstacles dans l'enseignement des arts visuels selon les théories de l'agir communicationnel et praxéologique de Bronckart.....</i> | <i>33</i> |
| 2.3.4. <i>L'obstacle tactilo-kinesthésique : définition.....</i> | <i>37</i> |
| 2.3.5. <i>L'obstacle épistémologique : définition.....</i> | <i>37</i> |
| 2.3.6. <i>Le nœud socio-évaluatif (selon Vuillet) : définition.....</i> | <i>38</i> |
| 2.3.7. <i>Le risque de l'intime : caractéristiques (selon Vuillet).....</i> | <i>39</i> |
| 2.4. REMARQUES CONCLUSIVES | 40 |
| 3. SITUATIONS-PROBLEMES EN ARTS VISUELS | 42 |
| 3.1. PROPOSITION D'UNE METHODOLOGIE POUR LA MISE EN ŒUVRE DE « SITUATION-PROBLEME » EN ARTS VISUELS | 42 |
| 3.2. SITUATION-PROBLEME 1 | 44 |
| 3.2.1. <i>Analyse des obstacles de la situation-problème 1.....</i> | <i>45</i> |
| 3.3. SITUATION-PROBLEME 2 | 47 |
| 3.2.1. <i>Analyse des obstacles de la situation-problème 2.....</i> | <i>48</i> |
| 4. CONCLUSION | 49 |
| REFERENCES..... | 50 |
| ANNEXES..... | 54 |
| ANNEXE 1 : NOMENCLATURE DE BASE DU LANGAGE VISUEL | 55 |
| ANNEXE 2 : QUELQUES ŒUVRES DE REFERENCE | 59 |
| ANNEXE 3 : QUELQUES ŒUVRES DE REFERENCE | 61 |

Introduction

J'ai commencé ce travail sous un tout autre intitulé « La situation-problème au sein du travail collaboratif en activités créatrices et manuelles » sous la direction de Madame Tripet-Lièvre pendant mon année de formation PCEO en 2019-2020. Il s'agissait donc de créer une séquence de type situation-problème au sein d'un travail collaboratif en activités créatrices et manuelles, puis de tester la pertinence de cette séquence en classe. Le confinement dû à la pandémie ne me permit pas de réaliser cette expérience. J'avais alors écrit le cadre conceptuel uniquement. J'ai ensuite changé de filière pour entamer un master en secondaire I dans l'enseignement des arts visuels, attendu que j'avais enfin trouvé un poste dans ma discipline spécifique. Il s'agissait dès lors pour moi de réaliser la séquence en arts visuels. S'en est suivi des difficultés à élaborer une situation-problème dans ma discipline dues, entre autres, à l'indétermination des contenus qu'elle présente, cela apparaîtra d'ailleurs dans ce travail de diplôme.

Mon intérêt pour la situation problème et le travail collaboratif découlait d'une simple question, qui m'apparaît fondamentale pour tout enseignant, celle de la transmission des savoirs (dans le but de favoriser l'autonomie de l'élève) : « Comment transmettre des savoirs de manière efficace ? Qu'est-ce qu'apprendre ? Comment l'être humain développe-t-il ses connaissances et ses compétences ? » ...

Ces questionnements ont été théorisés avec l'essor de la psychologie moderne et ses premières expérimentations. De nombreux courants de pensées ont émergé, dès le début du XX^e siècle, comme le behaviorisme ou le cognitivisme. Ces courants ont permis d'élaborer diverses visions de la pédagogie des apprentissages. A leur suite, se sont développés deux modèles théoriques qui dominent aujourd'hui la pédagogie scolaire en Europe et en Amérique du Nord : le constructivisme et le socioconstructivisme (Legendre, 2008, p.17). Le premier estime que l'apprentissage est le résultat d'une interaction entre le sujet et son environnement. Le second émet les mêmes considérations, mais y ajoute une notion supplémentaire importante : les interactions sociales. Elles sont considérées comme constructives dès lors qu'elles introduisent une confrontation entre des conceptions divergentes. Michel Develay l'explique :

Un premier déséquilibre interindividuel apparaît au sein du groupe puisque chaque élève est confronté à des points de vue divergents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle : l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir. (Develay, 2008, p.11)

Ces deux modèles théoriques placent tous deux l'apprentissage au centre (contrairement au behaviorisme) en insistant sur l'importance de l'activité intellectuelle de l'apprenant : ils considèrent qu'apprendre c'est modifier des représentations (ou conceptions initiales) ou construire un savoir à partir d'acquisitions préalables. L'activité mentale qui en découle est donc une « reconstruction de nos cartes cognitives personnelles, parfois des représentations sociales dont elles participent. » (Perrenoud, 2008, p. 13)

Cela implique que l'enseignant prend en considérations les représentations initiales des élèves afin de les déconstruire et les réorganiser de manière adéquate.

Transmettre des savoirs, c'est en réalité permettre à l'autre de les reconstruire, autrement dit créer des situations qui provoquent une activité mentale de haut niveau, obligeant l'apprenant à se confronter à des obstacles et, pour les surmonter, à dépasser l'état de ses connaissances. (Perrenoud, 2004, p.11)

La conceptualisation de l'outil pédagogique « situation-problème » développée par Meirieu dans son ouvrage *Apprendre ? Oui, mais comment...* se fonde d'ailleurs sur ce principe de se confronter et de surmonter un obstacle issu des conceptions initiales des apprenants. Elle sera largement explicitée dans ce travail en lien avec le processus d'apprentissage.

Les formations pédagogiques enseignantes actuelles se basent sur la mouvance socio-constructiviste et ne cessent d'enjoindre les futurs enseignants à mettre l'élève au centre, préoccupation ô combien légitime, mais au détriment, parfois, des savoirs à transmettre : ces savoirs si spécifiques à une discipline. Je souligne ce dernier point, car il m'a beaucoup posé question lors de la rédaction de ce travail. Dans cette discipline, comme dans toutes les disciplines artistiques, les contenus à transmettre sont déterminés principalement par l'enseignant attendu que le PER (plan d'étude romand introduit en 2013-14) en présente les finalités, mais reste cependant évasif sur leur détermination. Aucun moyen d'enseignement

n'existe aujourd'hui en Valais pour les disciplines artistiques, qu'il s'agisse des arts musicaux (ARTM), des arts visuels (ARTV) et des activités créatrices et manuelles (ACM). Dès lors s'est également posé pour moi, en arrière-fond de la rédaction de ce travail, la question de savoir quelle était la mission éducative des arts visuels durant les trois dernières années de l'école obligatoire.

Comme cela va être explicité dans la problématique, la relative indétermination des contenus dans l'enseignement et les apprentissages en arts visuels, m'a posé un double-problème lorsque j'ai tenté d'opérationnaliser le concept pédagogique de situation-problème, tel que défini par Meirieu, à l'enseignement de ma discipline.

1. Problématique

Transférer la situation-problème, telle que conceptualisée par Philippe Meirieu, dans l'enseignement des arts visuels au secondaire I, confronte à un double-problème d'ordre didactique : celui de cerner les contenus spécifiques à cette discipline et celui de travailler avec les obstacles potentiels relatifs aux apprentissages visés à travers ces contenus. En effet, la genericité des propositions de Meirieu, d'ordre pédagogique, ne suffit pas pour penser et modéliser intégralement les processus d'enseignement et d'apprentissage au sein de la spécificité de la discipline. Dès lors, ma démarche consiste dans un premier temps à rendre compte des propos de Meirieu quant à sa conceptualisation de la situation-problème et à les discuter, pour ensuite dépeindre la spécificité des contenus enseignés dans ma discipline et, finalement, introduire la théorie de Jean-Paul Bronckart quant à l'agir communicationnel et praxéologique, ceci afin de déterminer une typologie d'obstacles se rapportant à la spécificité des contenus enseignés en arts visuels. Dans un deuxième temps, une fois ce cadre théorique posé, il s'agira d'opérationnaliser cette approche à travers l'exemple de deux situations-problème.

2. Cadre théorique

2.1. Situation-problème basée sur le processus d'apprentissage (Meirieu)

2.1.1. Situation-problème : origine et définitions

Le pédagogue Philippe Meirieu est le premier à avoir généralisé le concept de « situation-problème » sur un plan didactique. Selon lui il serait donc applicable à toutes les disciplines. Il en donne une des définitions suivantes dans son ouvrage *Apprendre...oui, mais comment ?* paru pour la première fois en 1987 :

« Situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage qui constitue le véritable objectif de la situation-problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche. Ainsi la production impose l'acquisition, l'une et l'autre devant faire l'objet d'évaluations distinctes. Comme toute situation didactique, la situation-problème doit être construite en s'appuyant sur une triple évaluation diagnostique (des motivations, des compétences et des capacités). » (Meirieu, 2010, p.191)

La levée de l'obstacle est une condition nécessaire à l'acquisition de nouveaux savoirs. Le concept de situation-problème explicité par Meirieu se fonde, comme il l'explique lors d'un entretien en mars 2007 pour la revue *ECHANGER*, sur les « recherches relatives à cette notion dans les années 45-60 dans la mouvance de la psychologie cognitive piagetienne » (Meirieu, 2007)¹. Sans pour autant déjà porter le nom de situation-problème, les notions présentées alors impliquaient une structure constante composée de trois éléments : le projet, l'obstacle et les ressources. Le cœur de cette structure est toujours constitué d'un obstacle qui peut ne pas être visible pour l'élève, mais qui doit être surmonté pour que celui-ci puisse acquérir ou renforcer un savoir. On retrouve cette notion chez Piaget dans les années 50, et même auparavant, de manière moins formalisée mais presque identique, chez des penseurs de

¹ Propos recueillis pour la revue *ECHANGER*, de l'Académie de Nantes, par M. BLIN et J. PERRU, le 28 mars 2007, Lien : <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/situationsproblemes.htm>

l'éducation nouvelle dans les années 30, tels que Claparède (*ibid.*). Ainsi Meirieu a essayé de formaliser la notion de situation-problème en s'appuyant sur des principes de la philosophie de l'éducation et de la psychologie cognitive, en prenant notamment en compte les travaux antérieurs des didacticiens en mathématiques, qui avaient étudié des structures similaires à ce que le pédagogue nomme « situations-problèmes », notamment à travers les « problèmes ouverts » examinés dans les IREM (*ibid.*). La distinction entre ces deux concepts pédagogiques sera établie par la suite.

De nombreux pédagogues se sont également intéressés à la situation-problème, dont de Vecchi qui explique dans quelle position elle met l'apprenant (2007) : les situations-problèmes mettent l'élève dans une situation comparable à celle d'un chercheur, confronté à une question qu'il n'a pas appris à résoudre et qui l'oblige à trouver une solution originale débouchant sur l'élaboration d'un nouveau savoir. L'élève est alors acteur de ses apprentissages. Cette conception va donc à l'encontre des conceptions behavioristes puisqu'elle se fonde sur le processus de l'apprentissage où l'apprenant est actif et non passif. Afin de comprendre la situation-problème sans réduire cet outil pédagogique à une simple accroche ou petite énigme qui ouvrirait une séquence, ce que dénonce Meirieu (toujours dans l'entretien de mars 2007 pour la revue *ECHANGER*), il est nécessaire d'expliquer le processus qu'est l'apprentissage, car le concept de situation-problème découle de la compréhension de ce processus dont les différents éléments sont à prendre en considération pour l'élaboration d'une situation-problème. Ces éléments seront traités dans les points suivants en lien avec la structure précédemment évoquée : le projet, les ressources et les obstacles.

2.1.2. Un projet qui fait sens et suscite le désir : moteur de tout apprentissage

Le métier d'enseignant requiert de comprendre ce qu'est l'apprentissage, puisque l'acquisition des savoirs en dépend. Or, il existe plusieurs a priori sur ce qu'est l'apprentissage et sur la manière d'apprendre. Quel enseignant ne s'est jamais retrouvé confronté à un élève en difficulté, lui enjoignant alors de travailler davantage afin de réussir, lui faisant répéter les mêmes opérations afin de lui faire acquérir un savoir ? Ce raisonnement sous-entend que face à une difficulté scolaire, il suffirait de faire « plus pour faire mieux » (Meirieu, 2010, p.65). Certes, cela est parfois le cas. C'est une des représentations dominantes de l'apprentissage, en témoignent les nombreuses conversations entre enseignants qui décrètent que tel ou tel élève

ne s'investit pas assez. Ceci peut en effet être une des causes de l'échec, mais il ne s'agit pas de réduire l'acquisition de connaissances à une répétition inlassable du même type de tâche. Ce serait considérer les savoirs comme des éléments que la mémoire accumule et, dans un même temps, négliger le fait que la mémoire n'est pas un simple recueil d'archives intégrées par la répétition. Selon Meirieu, pour mémoriser des informations, l'individu doit pouvoir se projeter dans un futur possible, c'est-à-dire qu'il doit être mis dans une situation qui donnera du sens à ces informations. « Tout se joue dans une résonance entre les besoins, les intérêts, les désirs, les attentes, les aspirations (c'est selon) d'un apprenant et les propriétés d'une situation à même de les satisfaire » (Giordan, 1998, p.100). Sens et motivation sont deux éléments-clés indispensables à tout apprentissage, ils sont donnés par un projet (le projet d'apprendre à parler l'anglais par exemple). Il est dès lors estimé comme crucial que les élèves aient accès aux différentes structures du projet, qu'ils en comprennent le sens, ce qui garantit le transfert des connaissances. Rieunier (2001, p.170) insiste sur deux points : d'abord il faut travailler avec les élèves à partir de cas concrets, puis effectuer de nombreux exercices qui diffèrent dans leur présentation (mais dont les objectifs sont les mêmes) et assurer en permanence des liens entre le concret et l'abstrait (contextualiser, décontextualiser, recontextualiser). Selon Samson (2014), le transfert fait appel à l'action et se différencie de l'application pure et simple de connaissances. Il favorise l'engagement et la persévérance (Bédard *et al*, 2012). Pouvoir donner du sens au projet permet donc aux élèves de s'investir et d'apprendre, ce que soutient également Meirieu (2010, p.57) : « la répétition à laquelle on les soumet [les élèves] n'est guère efficace si elle n'est pas sous-tendue par un projet ». Pour lui, la situation-problème permet de mettre « simplement le sujet en route, l'engage dans une interaction active entre la réalité et ses projets » (2010, p.64). Pour ce faire, il est selon Meirieu une notion primordiale dont il faut tenir compte, celle du désir, le déclencheur du processus d'apprentissage. Meirieu et Giordan se rejoignent ici quant à la place prépondérante de ce déclencheur, attendu que du désir découlent sens et motivation. Pas d'apprentissage sans désir. Il en est le moteur absolu selon ces auteurs. Le travail de l'enseignant réside en partie dans cette tâche délicate d'induire ce désir d'apprendre (il n'en est cependant pas l'unique responsable et fort heureusement, car quelle responsabilité ! Rappelons que l'élève dispose lui aussi de ses propres ressources motivationnelles ou non). La situation-problème, telle que conceptualisée par Meirieu et Giordan, inclut ce mécanisme du désir tout en sachant qu'il y a là un paradoxe dans l'objet désiré :

[il] doit être à la fois connu et inconnu.

[...] sa tâche [celle du maître] est de « créer l'énigme », ou plus exactement de *faire du savoir une énigme* : en dire et en montrer suffisamment pour que l'on entrevoit son intérêt et sa richesse et se taire à temps pour susciter l'envie du dévoilement. [...] Il faut mettre [l'élève] dans une situation-problème à la fois *accessible* et *difficile*, qu'il puisse maîtriser à terme sans en faire d'emblée le tour ni disposer à l'avance de la solution. (Meirieu, 2010, p.92)

[...]

Ce sont plutôt les acquis antérieurs qui sont ici déterminants : [...] s'appuyer sur ce que les élèves savent et savent faire, et suggérer à partir de là ce qu'ils pourraient savoir. [...] Entrevoir le futur en questionnant le déjà-là, construire le futur en s'appuyant sur le déjà-là. Ce n'est rien d'autre, au fond, qu'une « situation-problème » : un ensemble de données que l'on maîtrise – ce que l'on sait – et une situation qui fait pourtant problème – ce que l'on ne sait pas – un jeu de présence/absence, de connaissance/ignorance, qui crée une aspiration, suscite un désir. (Meirieu, 2010, p. 93)

2.1.3. L'apprentissage : fruit d'une interaction

Selon Meirieu, un deuxième écueil à éviter, quant à la représentation que l'on peut se faire de l'apprentissage, est de croire qu'il fonctionne par paliers successifs qui « s'emboîtent comme des poupées russes » (Meirieu, 2010, p.54). Cette conception s'avère toutefois fort pratique pour organiser un cours et, d'ailleurs, nombre de manuels scolaires sont agencés eux aussi sur une logique linéaire, élaborée en trois phases : « on y repère d'abord, on y comprend ensuite, on fait les exercices enfin » (Meirieu, 2010, p.54), c'est-à-dire une première phase centrée sur l'identification, une deuxième sur la signification et la troisième sur l'utilisation. Cet agencement renvoie une stratégie de l'enseignement basée sur la démarche inductive : grâce à des exemples concrets (identification), on peut ensuite produire la définition (signification). Rieunier développe également en parallèle de ce concept la démarche déductive, qui est le procédé inverse de l'inductive : le point de départ est alors la définition pour ensuite pouvoir l'illustrer par des exemples concrets. Ces deux démarches regroupées en une seule donne naissance à la démarche dite « de l'arche » : on donne des exemples concrets, puis on produit la définition et finalement on applique cette définition sur de nouveaux exemples. Ce qui rejoint la logique des manuels scolaires actuels. « La démarche de l'arche est très ancienne [...] mais elle retrouve fort heureusement aujourd'hui un regain de vitalité avec les concepts de contextualisation, décontextualisation, recontextualisation. » (Rieunier, 2001, p.199). Le procédé, certes efficace, ne nous éclaire cependant pas complètement sur les opérations

mentales complexes nécessaires à l'apprentissage, qui ne se résument pas, comme il a été dit en début de paragraphe, à une succession de paliers. Ces opérations mentales ne sont pas linéaires. Meirieu explique que « L'apprentissage s'effectue lorsqu' un individu prend de l'information dans son environnement en fonction d'un projet personnel. » (Meirieu, 2010, p.55). L'apprentissage réside dans l'interaction entre les informations et le projet, les premières étant indispensables à la réalisation du second et le second déterminant la sélection des informations. Pour illustrer ce propos, imaginons un exemple concret : l'élève reçoit une feuille sur laquelle figure une reproduction d'une peinture de Picasso, en noir et blanc, dont seuls les contours ont été conservés. La tâche à accomplir, c'est-à-dire le projet, est de remplir les formes diverses avec des couleurs tout en respectant les contours de ces formes. Les matériaux à disposition, tubes de peinture acrylique et différents types de pinceaux, doivent permettre à l'enfant de réaliser cette tâche. Il est invité, dans un premier temps, à s'exercer sur une feuille de brouillon pour expérimenter les différents gestes qui lui permettront de suivre une ligne, développer des stratégies pour colorer des formes fines ou des formes aux dimensions plus généreuses en utilisant différentes tailles de pinceaux. L'objectif de ce travail est qu'il acquiert une certaine motricité fine au travers de gestes précis (pression exercée sur le pinceau, respect des contours). Pour accomplir la tâche, c'est-à-dire réaliser le projet, l'élève doit donc savoir identifier les matériaux (quel type de pinceaux doit-il choisir) et les utiliser (quantité de peinture, tenue, pression). Les informations, dans ce cas, les matériaux et les consignes dont dispose l'élève, entrent en interaction avec le projet, c'est-à-dire colorer des formes en respectant leurs contours. Informations et projet sont donc inextricablement liés. L'apprentissage réside précisément dans cette interaction entre les informations et le projet, il est « création de sens » (Meirieu, 2010, p.55). Autrement dit, toujours selon la pensée de Meirieu, l'interaction entre l'identification et l'utilisation permet la signification. Ainsi s'articulerait l'apprentissage, et il ne serait donc pas le fruit, comme il a été évoqué plus haut d'un fonctionnement linéaire (identification, signification et utilisation).

Cette interaction identification/utilisation, traitée sur le plan didactique, devient alors pour le formateur qui conçoit la situation, l'interaction matériaux/consignes, et, pour l'apprenant aux prises avec la tâche, l'interaction information/projet. (Meirieu, 2010, p.56)

Les savoirs se construisent donc dans l'action par des mises en relation, c'est-à-dire sous la forme de réseaux : ils sont la résultante d'actions mentales.

2.1.4. Parmi les ressources, des représentations initiales à considérer et à déconstruire

Par conséquent, le travail de l'enseignant figure dans la préparation de cette interaction, afin qu'elle soit génératrice de sens pour l'élève. Ce faisant, l'enseignant doit être conscient que l'interaction entre informations et projet ne se produit pas de la même manière pour chaque individu. En effet, chacun dispose d'un « mode d'explication qui oriente la manière dont il organise, dont il comprend les informations et dont il oriente son action » (A. Giordan cité par Meirieu, 2010, p. 58). Ce mode d'explication est propre aux expériences et au vécu personnels de tout individu. L'élève, comme tout un chacun, possède ses propres représentations et son propre mode d'explication, renommé par Meirieu « niveau de formulation ou de compréhension », qui est un « état donné du savoir savant élaboré » (Meirieu, 2010, p. 59). Cela implique qu'avant même que l'enseignant présente une question, l'élève s'en fait déjà une idée selon ses représentations et son niveau de compréhension, phénomène naturel et indispensable à notre appréhension du monde. « On ne peut enseigner qu'en s'appuyant sur le sujet, ses acquis antérieurs, les stratégies qui lui sont familières. » (Meirieu, 2010, p. 134). Il est dès lors indispensable pour un enseignant de tenir compte de ces représentations initiales des élèves s'il souhaite leur transmettre un savoir :

On a donc aucune chance de faire progresser un sujet si l'on ne part pas de ses représentations, [...] un sujet progresse quand s'établit en lui un conflit entre deux représentations, sous la pression duquel il est amené à réorganiser l'ancienne pour intégrer les éléments apportés à la nouvelle. (Meirieu, 2010, p.60)

Meirieu soulève ici un point important : le sujet ne peut progresser qu'à condition qu'un conflit émerge entre deux représentations, c'est-à-dire qu'à une représentation erronée (celle de l'apprenant) doit s'en substituer une nouvelle.

Cette affirmation fait écho à ce que le philosophe et épistémologue Gaston Bachelard théorisait au début du XX^e siècle dans sa tentative de comprendre le fonctionnement de l'esprit humain :

Les révélations du réel sont toujours récurrentes. Le réel n'est jamais « ce qu'on pourrait croire » mais il est toujours ce qu'on aurait dû penser. La pensée empirique est claire, après coup, quand l'appareil des raisons a été mis au point. En revenant sur un passé d'erreurs, on trouve la vérité en un véritable repentir intellectuel. En fait, on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation. (Bachelard, 2012, p.16-17)

2.1.5. Des obstacles au cœur de l'apprentissage

Dans la citation précédente, Bachelard souligne qu'il faut penser le réel et non le croire. Il constate donc que l'on doit s'appuyer sur un processus raisonnable dont le point de départ est un « passé d'erreurs ». Partant de ce constat, le philosophe fonde en 1934, dans *La formation de l'esprit scientifique*, le concept d'obstacle épistémologique, celui-là même qui est au cœur de la situation-problème développée par Meirieu, situations conçues chez le pédagogue « pour servir des apprentissages dans une logique à la fois cognitiviste et socioconstructiviste » (Vuillet, 2017, p.194-195). Les obstacles épistémologiques bachelardiens quant à eux sont présentés comme des blocages cognitifs et conceptuels qui peuvent entraver le progrès de la connaissance scientifique. Parmi eux, on peut relever notamment la croyance : une personne peut être réticente à accepter une nouvelle théorie scientifique si elle contredit sa religion ou sa vision du monde. Certains obstacles relèvent de l'attachement excessif à certaines idées ou concepts établis liés à la connaissance, quand bien même ces idées ne sont plus valides ou ont été invalidées par de nouvelles données scientifiques : un scientifique peut se montrer peu enclin à abandonner une théorie qui a été largement acceptée pendant des années, même si de nouvelles données suggèrent que cette théorie est fausse. L'épistémologue a donc proposé que les scientifiques adoptent une approche critique et réflexive envers leurs propres idées, afin de pouvoir reconnaître et surmonter les obstacles épistémologiques. Ces obstacles reposent, chez Bachelard, sur ce que Bronckart qualifie (2004), à la suite d'Habermas, de monde objectif. Il en sera question dans la section concernant la typologie d'obstacles.

Dans la pensée de Bachelard, il s'agit donc de détruire des connaissances antérieures qui sont « mal faites », c'est-à-dire mettre à l'épreuve nos observations empiriques afin de vérifier leur

« vérité », pour enfin accéder à la connaissance. Comme l'explique Yann Vuillet dans sa thèse *A la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire* en 2017 :

Les « progrès de la science » sont présentés comme directement tributaires de ce que nous pourrions nommer les *processus psychiques de construction de la connaissance*. Aux yeux de l'auteur, des phases de dépassement d'obstacles épistémologiques – obstacles dont la connotation demeure péjorative chez le philosophe – caractérisent aussi bien l'histoire des sciences que le développement d'un esprit scientifique chez chacun. (Vuillet, 2017, p.195)

Dépasser les obstacles s'avère alors la condition sine qua non de l'acquisition de nouvelles connaissances. Si Bachelard considère l'obstacle épistémologique comme un empêchement, puisqu'il s'agit de détruire des conceptions erronées pour accéder à la connaissance, sa migration dans le cadre des apprentissages scolaires a impliqué une reconsidération de l'erreur : reconnaître la validité de ce concept modifie la façon dont elle est perçue. Plutôt que de la considérer comme un écueil à éviter par rapport à une norme attendue, elle s'avère au contraire une opportunité d'acquérir de nouveaux savoirs et compétences, car c'est à travers l'erreur que se construisent les apprentissages. Elle fait partie intégrante du processus. A ce titre, Meirieu envisage l'obstacle de manière positive en le plaçant au cœur de la situation-problème. Vuillet cite d'ailleurs le pédagogue à ce propos (2017, p.197) :

(...) il est proposé aux sujets de poursuivre une tâche (...). Cette tâche ne peut être menée à bien que si l'on surmonte un obstacle (...) qui constitue le véritable objectif d'acquisition du formateur. Grâce à l'existence d'un système de contraintes (...) le sujet ne peut mener à bien le projet sans affronter l'obstacle. Grâce à l'existence d'un système de ressources (...), le sujet peut surmonter l'obstacle.

Vuillet explique que, dans le système de ressources, figurent entre autres, comme il a été traité en amont, des conceptions initiales erronées des élèves. Meirieu, ainsi que les didacticiens des sciences et des mathématiques (notamment : Brousseau, 1976, 1986, 1998 ; Martinand, 1986 ; Giordan & de Vecchi, 1987 ; Giordan, 1997), s'appuyant sur les propositions de Bachelard, ont adopté un point de vue plus nuancé que ce dernier : au lieu de considérer qu'on connaît *contre* une connaissance antérieure, ils estiment que l'on peut construire les nouvelles connaissances *à partir* d'elle. Il s'agit de *faire avec* pour *aller contre* (Giordan, 1997).

Toujours d'après les réflexions de Vuillet (2017), cette conception rejoint celle de Lev Vygotski qui lui aussi ne considérerait pas qu'il était question d'une destruction (contrairement à Bachelard), mais d'une reconfiguration progressive de ce qu'il nomme les « concepts spontanés ». Celle-ci implique des états transitoires des structures conceptuelles, comprenant des stabilisations partielles et instables, parfois contradictoires (d'après Vuillet, 2017, p. 198-199). La connaissance est alors le fruit d'une erreur rectifiée et la compréhension d'un déséquilibre surmonté. Et c'est bien là que réside le rôle de l'enseignant, son but étant de faire évoluer les représentations initiales des élèves en déclenchant ce déséquilibre qui rendra nécessaire leur réélaboration. Lorsque l'élève se heurte à des données qui l'obligent à rectifier ses conceptions initiales, il doit revoir les associations, les représentations, les liens, les processus qui l'ont mis sur une fausse piste pour ensuite accepter la nouvelle connaissance, ajuster ses conceptions et intégrer le nouveau savoir. Il s'agit là d'un conflit cognitif. Ce type de conflit peut également émerger dans la « confrontation de points de vue entre partenaires » alors appelé « conflit sociocognitif » (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny, Butera, 2008, p.105).

Pour parvenir à introduire ce déséquilibre, malentendu, ou décalage, l'enseignant peut exploiter soit les matériaux, soit jouer avec le projet en l'utilisant comme moyen d'exploration. Le décalage en question devient l'obstacle à surmonter qui permet d'élaborer et de structurer de nouvelles représentations. Afin de permettre l'élaboration de ces représentations nouvelles, à la fois produit et processus comme le relève Jodelet (1994), l'enseignant doit préalablement s'assurer que « les élèves puissent disposer d'une alternative conceptuellement satisfaisante, condition indispensable pour abandonner sans regret le système antérieur d'explication » (Astolfi, 1992, p.112).

L'identification des obstacles à surmonter constitue donc une question primordiale pour l'enseignant. Jean-Louis Martinand a d'ailleurs proposé, dans sa thèse de 1982, en plaçant lui aussi les obstacles épistémologiques au cœur des situations d'enseignement et d'apprentissage, le concept d'objectif-obstacle. L'obstacle lui-même devient alors un objectif, car il est « mis en scène comme un lieu d'acquisition des savoirs » (Vuillet, 2017, p.197). C'est ce point précis qui peut poser problème dans ma discipline d'enseignement (les arts visuels en secondaire I), car cette identification repose sur les représentations initiales des élèves. Cette problématique sera traitée par la suite.

2.1.6. Lien entre processus d'apprentissage et situation-problème

A la lumière des divers éléments développés précédemment, la définition de l'apprentissage donnée par Meirieu prend maintenant tout son sens :

L'apprentissage est bien production de sens par interaction d'informations et d'un projet, stabilisation de représentation, puis introduction d'une situation de dysfonctionnement où l'inadéquation du projet aux informations, ou des informations au projet, contraint à passer à un degré supérieur de compréhension » (Meirieu, 2010, p. 62)

Cette compréhension du processus d'apprentissage est nécessaire à une élaboration pertinente d'une situation-problème :

La situation-problème met simplement le sujet en route, l'engage dans une interaction active entre la réalité et ses projets, interaction déstabilisant et restabilisant, grâce aux décalages introduit par le formateur, ses représentations successives ; et c'est dans cette interaction que se construit, souvent irrationnellement, la rationalité. (Meirieu, 2010, p. 64)

Pour résumer, le concept de situation-problème, au sens où l'entend Meirieu, est effectif dans toute forme d'apprentissage, car en en définissant le processus et en en identifiant ses mécanismes, il apparaît évident qu'il ne se réalise que lors d'une situation-problème qui, elle, comprend : le désir d'apprendre, l'interaction entre informations et projet, le fait de surmonter un obstacle en déconstruisant d'anciennes représentations pour en reconstruire de nouvelles et ainsi parvenir à un nouveau savoir. Si les situations-problèmes se présentent spontanément à nous dans la vie courante et nous permettent divers apprentissages, il n'en va pas de même dans le cadre scolaire.

Le propos de Meirieu lors de l'entretien de mars 2007² prend alors tout son sens : non, l'outil pédagogique situation-problème n'est pas une simple énigme ou accroche pour débiter une séquence ou alors effective lors d'un petit exercice dans une séquence. Au contraire, il est un véritable problème qui implique une question, un enjeu, un tâtonnement, une recherche, une confrontation entre pairs, l'identification d'obstacles et de ressources pour les surmonter. Pour

² Propos recueillis pour la revue *ECHANGER*, de l'Académie de Nantes, par M. BLIN et J. PERRU, le 28 mars 2007, Lien : <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/situationsproblemes.htm>

l'enseignant il est également crucial de formaliser les acquis et de vérifier leur transférabilité à d'autres tâches pour s'assurer qu'une capacité mentale est stabilisée. Cette approche implique des moments de travail collectif et individuel, de métacognition et de réflexion sur le processus de résolution du problème. Elle peut être considérée comme une matrice à partir de laquelle on peut développer des dispositifs sur la durée. C'est donc le dispositif didactique d'une séquence dans son entier qui peut être fondé sur une situation-problème. Meirieu, tout comme d'autres pédagogues, propose cet outil comme une méthode mettant l'accent sur l'apprentissage actif, collaboratif et expérientiel.

L'analyse de la situation-problème au travers du processus d'apprentissage ne prend cependant pas en compte la spécificité des contenus de la discipline.

Or, mettre en place un dispositif didactique comprenant une situation-problème implique de considérer d'une part les contenus de la discipline à enseigner, puisque le problème posé le sera en fonction de l'objet d'enseignement et des apprentissages visés, et, d'autre part, les conceptions initiales des élèves quant à cet objet afin de définir le type d'obstacle potentiel qui peut s'opposer à leur reconfiguration. C'est pourquoi la section suivante présentera la configuration disciplinaire des contenus en arts visuels, tandis que celle d'après précisera quant à elle la notion de « conceptions initiales » relatives à ces contenus et définira une typologie d'obstacles.

2.2. Contenus enseignés en arts visuels

Dans le cadre de l'école obligatoire, la singularité même de l'art constitue une première entrave à sa normalisation : tout ce qui relève de l'« artistique » résiste à une définition explicite et peut produire un effet « troublant, difficile à cerner et un peu magique » (Pélissier, 1995, p.24), tout autant qu'il sollicite des systèmes de représentations théoriques et pratiques. La spécificité de l'activité artistique se caractérise d'ailleurs par sa dimension créative, dont le mythe d'une créativité innéiste ou spontanéiste s'avère un stéréotype très prégnant (Marquez Cuesta, 2018 ; Fabre, 2015). D'un point de vue épistémique, il y a là plusieurs points à éclaircir pour saisir la construction de logique disciplinaire : René Rickenmann explique qu'elle provient de « l'interaction mouvements descendants, liés aux attentes et aux injonctions sociales, et de mouvements ascendants issus de pratiques disciplinaires scolaires » (2018, p. 45) et cette affirmation de Francisco Marquez Cuesta précise ce qui a déjà été évoqué plus avant : « l'enseignement des disciplines artistiques est un domaine disciplinaire dont la structure institutionnelle, ne s'apparentant pas aux disciplines canoniques, octroie d'amples espaces de responsabilités aux enseignants, tant sur la question des contenus d'enseignement que sur leur place dans le cursus des élèves » (2018, p. 143).

En ce qui concerne ces contenus d'enseignement, voici comment Nathalie Denizot les définit :

Les contenus peuvent se référer non seulement à ce qu'on nomme des savoirs, mais aussi aux savoir-faire, aux pratiques, aux savoir-être, aux valeurs, etc. bref, à tout ce qui est à l'école objet même de l'enseignement et de l'apprentissage. (Denizot, 2020, p. 3)

Au sein même des contenus apparaissent des distinctions : des savoirs, des pratiques et des valeurs (les savoir-faire étant associés aux pratiques et les savoir-être associés à des valeurs). Ces distinctions sont d'ailleurs identifiables dans le PER. Pour ce qui est des arts visuels, si les finalités y sont clairement explicitées, le PER reste cependant évasif sur les objets d'enseignement eux-mêmes. Cette affirmation de Francisco Marquez Cuesta l'atteste : « si l'on s'en tient au prescriptif des pratiques artistiques, les finalités de la scolarité obligatoire orientent majoritairement les apprentissages vers des savoir-être en termes d'intégration de l'individu dans le corps social » (2018, p.145). Sylvain Fabre précise au sujet des arts plastiques

« qu'ils se caractérisent par la recherche de finalités, avant même la définition d'objets de savoirs » (2015, p.39). Ce phénomène est dû à la faible désyncrétisation de la discipline, car ses objets de savoirs d'une telle hétérogénéité, eut égard à la notion même de l'artistique, se laissent difficilement institutionnaliser (Fabre, 2015 ; Rickenmann, 2018 ; Marquez Cuesta, 2018).

Afin de préciser ces contenus, je m'intéresserai d'abord à la construction de la discipline d'un point de vue historique, pour ensuite donner des précisions quant aux contenus du PER et quant à la prescription institutionnelle dominante qu'est la créativité. Cela me permettra de mettre en évidence la pluralité épistémique des savoirs enseignés en arts visuels.

2.2.1. Construction de la discipline d'un point de vue historique

En Suisse, tout comme en France, les arts visuels sont une discipline jeune et « mineure » au sein du système éducatif comme l'affirme Sylvain Fabre (2015, p.40). Côté suisse romande, avant que le PER (Plan d'Etude Romand introduit dès la rentrée 2013-2014) n'impose la dénomination d'« arts visuels » dans la spécification des différents domaines artistiques, l'enseignement obligatoire des arts plastiques relevait de ce que l'on appelait alors les « cours de dessin », et éventuellement des cours de « travaux manuels » (sous la dénomination actuelle d'« activités créatrices et manuelles »). Les visées définies sous cette dénomination nouvelle ont permis de reconsidérer les enjeux de l'enseignement artistique en repensant la place de l'art au sein du système éducatif, mais il reste cependant des incertitudes liées à son identité-même.

Je n'exposerai pas tout l'historique de la construction de la discipline, mais je me concentrerai sur deux grandes tendances relevées par Rickenmann (2018) quant aux conceptions des rapports entre l'art et l'éducation d'un point de vue historico-anthropologique. Voici comment on peut les exposer sommairement (toujours d'après Rickenmann, 2018) :

- 1) Une tendance axée sur « l'objet d'enseignement à transmettre » (*ibid.*, p.48) : elle repose sur les œuvres et leur production issues de pratiques spécialisées et historiquement situées, en lien avec un patrimoine répertorié en tant que tel. Ces œuvres sont liées à l'identité sociale d'une civilisation et à celle des groupes qui dépendent principalement de ces pratiques (artistes, artisans, amateurs, etc.). Historiquement, l'objectif principal est de

transmettre ce patrimoine afin de former des citoyens partageant une culture commune. Avant l'inclusion des arts dans les programmes de l'école obligatoire, les origines de cette tendance, dans une logique descendante, se situent d'après deux phénomènes : le premier consiste au travail de théorisation de l'art lors de la Renaissance, qui a conduit au développement des académies au XVII^e siècle en Europe, visant à organiser des corpus disciplinaires de savoirs pour la reconnaissance du métier et sa transmission. Le deuxième provient de la politique culturelle en ce qui concerne la conservation et la diffusion du patrimoine, notamment au travers de la création de musées et d'institutions culturelles. Lorsque le dessin devient une discipline scolaire au début du XX^e siècle, il comprend ces deux phénomènes comme système de référence. Ces références ainsi produites sont extérieures à l'école et dites « savantes », c'est-à-dire liées à des communautés à qui la société a délégué le droit de dire le vrai dans leur domaine (Joshua, 1998). Les techniques du dessin sont élémentarisées dans le but de servir de socle commun tant aux métiers techniques qu'artistiques. Pour ce faire, la transposition se fonde sur des pratiques sociales de référence (Martinand, 1985). Samuel Joshua précise à ce sujet que dans le cas particulier des pratiques artistiques :

(...) seuls les apprentissages de type mimétique, ou initiatique, chez un artisan ou un artiste par exemple (et si toutefois ils existent sous une forme pure, ce qui est peu probable), peuvent relever de références pratiques. Le cadre scolaire est lié à une intention organisée d'enseignement, et donc à une transposition de savoirs, fut-ce de savoirs sur la pratique. Dès ce moment, il ne s'agit plus de pratiques, mais de modèles de ces pratiques, qui s'en séparent qualitativement (1996, p.65).³

Dès lors, il s'agit de pratiques propres à l'école obligatoire, puisqu'elle n'est pas professionnalisante, ceci restant l'apanage des formations secondaires ou tertiaires. Ces pratiques sont en outre localement très diversifiées et variables selon l'enseignant (Fabre, 2015 ; Rickenmann, 2018 ; Marquez Cuesta, 2018 ; Milli & Rickenmann, 2018).

- 2) Une tendance axée sur « le sujet de l'action éducative » (Rickenmann, 2018, p.48) : elle s'intéresse à la manière perfectionner les facultés de l'être humain (Rousseau), notamment au travers du processus d'apprentissage. Son origine remonte dans l'attention

³ Citation relevée par Marquez Cuesta, 2018, p.144. L'ouvrage de référence de Joshua figure également dans la bibliographie.

philosophique portée à la nature du savoir, puis aux processus humains liés à la connaissance (XVII^e-XVIII^e siècles), puis à l'apprentissage (fin XIX^e siècle jusqu'à nos jours). Dans le domaine des arts visuels, cette tendance met l'accent sur les facultés créatives individuelles en termes de capacités psychologiques, dans lesquelles les arts jouent un rôle privilégié mais non exclusif (attendu que la créativité peut se développer dans n'importe quelle discipline) et valorise le l'accompagnement des processus de construction personnelle grâce sa dimension expressive. Marquez Cuesta le confirme ce dernier point dans une note de bas de page :

L'avènement des arts plastiques et visuels en contexte scolaire obligatoire est indissociable de l'essor, dès la première partie du 20^e siècle, de la recherche en psychologie. Cela a permis au dessin d'être un moyen privilégié pour analyser la construction intellectuelle et marque ainsi la reconnaissance de la discipline dessin artistique au sein des matières scolaires. La pratique artistique du moment se transformait aussi radicalement que spectaculairement, mettant en exergue le paradigme expressionniste qui, aujourd'hui encore, influence fortement les pratiques artistiques scolaires (2018, p. 146).

Rickenmann (2018) souligne que, dans l'évolution des aspects didactiques de la branche, ces deux tendances ne s'excluent pas l'une l'autre, elles coexistent. Dans une logique ascendante, leur articulation au sein des praxéologies enseignantes produit également des effets émergents qui influent sur cette évolution. Leur évolution concomitante a conduit l'évolution de la discipline à s'intéresser dès les années 1960 au processus créatif, l'enseignement étant alors orienté sur les activités créatives. A noter qu'au niveau local, les pratiques diffèrent largement.

En Suisse, dès les années 70, l'ouvrage de référence didactique se nomme *Education par la forme et par la couleur* de Gottfried Tritten, présenté comme un « guide méthodique et didactique pour l'éducation artistique des élèves de 11 à 16 ans ». Cet ouvrage sert encore amplement de support d'enseignement aujourd'hui⁴. Dans son avant-propos, Tritten propose son livre comme une aide aux enseignants et ajoute :

L'emploi correct de ce livre suppose :

⁴ Ma maître formatrice me l'a d'ailleurs vivement recommandé.

1. La connaissance du comportement de l'enfant et de l'adolescent au cours du développement de leur expression plastique.
2. Une claire vision des buts de l'éducation artistique dans le cadre de l'enseignement général.

Toute pédagogie a pour tâche de former la personnalité. A la pédagogie artistique reviennent en particulier :

- L'éducation de la **vision**⁵, l'exploitation des impressions visuelles au profit de la connaissance, du savoir et de la pensée, d'un part ; au profit de la perception et de la sensibilité d'autre part ;
- L'entraînement du « **penser en images** » et de l'expression plastique ;
- Le dépistage et la promotion des **forces créatrices** ;
- L'approche des chefs-d'œuvre dans les **beaux-arts**, **l'architecture** et les **métiers d'art**.

Avec les autres branches du programme, et par des moyens qui lui sont propres, l'éducation artistique participe au développement de **l'intuition** et de **l'imagination**, elle encourage **l'indépendance** et **l'auto-critique**, entraîne le sens critique, fortifie le sens de la **responsabilité** et pousse l'élève à **l'activité** et à **l'effort** personnels. Ces buts déterminent les méthodes de l'éducation artistique. (1979, p.1)

Les contenus proposés présentent des exercices exploratoires visant à développer le potentiel expressif de l'élève tout en lui inculquant les bases de la nomenclature de techniques picturales. Ils sont regroupés sous deux rubriques, celle du dessin et de la couleur. Chacune présente les domaines suivants (liste non-exhaustive) :

Dessin : dessin - un langage ; valeurs, clair-obscur ; décor et composition ornementale ; conception de l'espace - formulation ; propriétés de la ligne ; structures ; différenciation et individualisation du langage dessiné ; rythme et composition rythmique ; dessin de végétaux ; conception de l'espace - formulation ; expression plastique engendrée par la manipulation des matériaux et des outils ; structure et tableau de structures ; ...

Couleur : les couleurs fondamentales, couleurs claires et foncées ; sensibilisation et différenciation ; de l'expérience subjective à l'étude objective de la nature ; couleur et décor ; de la trace du pinceau à la peinture ; études en couleur d'après nature ; compositions en couleurs...

⁵ Tous les termes en gras sont ainsi présentés dans l'ouvrage.

2.2.2. Contenus des arts visuels selon les quatre axes du PER

Les différentes dimensions présentées par Tritten se retrouvent dans les finalités des quatre axes du PER avec quelques nuances cependant : à la maîtrise de la nomenclature du langage pictural via ses aspects techniques (qui y figurent moins détaillés), s'ajoute la maîtrise d'au moins un logiciel d'images et d'un appareil numérique ; les œuvres plastiques de références, quant à elles, ne sont pas spécifiées. L'accent est également mis en priorité sur le développement de l'individu au sein du collectif (développer une attitude de curiosité, d'ouverture, de respect et favoriser une démarche réflexive), comme l'atteste la visée prioritaire des arts visuels :

« Découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle. »

Voici les quatre axes selon lesquels elle se déploie :

- 1) **Expression et représentation** : représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion, une perception dans différents langages artistiques. Cet axe implique le processus de créativité (PER – A31 AV).
- 2) **Perception** : analyser ses perceptions sensorielles (PER – A32 AV).
- 3) **Acquisition de techniques** : exercer diverses techniques plastiques (PER – A33 AV).
- 4) **Culture** : comparer et analyser différentes œuvres plastiques (PER – A34 AV). Il est ici question de sélectionner des objets culturels de référence⁶ en fonction des apprentissages visés.

L'intrication de ces quatre axes a pour finalité de développer le langage visuel au travers des contenus enseignés. Ces contenus restent au choix de l'enseignant, tant qu'il comprend les bases sémiotiques de ce langage visuel. A ce propos, lors d'un colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels à Montréal en 2016, Alain Savoie et Pedro Mendonça suggèrent une nomenclature de base pour la discipline. Ils expliquent que le langage visuel a été développé sous le concept de « visual literacy » par Felten, Howell et Negreiros, c'est-à-dire « la littératie visuelle » entendue comme « L'habileté à construire du sens à partir d'images »

⁶ Marquez-Cuesta précise dans une note de bas de page (2018, p.147) : « L'objet culturel de référence peut, en fonction de ce qui est retenu, se décliner sous forme d'œuvre, d'artefact ou de bien culturel ou patrimonial. Ces termes évoquent, dans les manifestations et productions culturelles élargies, des supports susceptibles de fournir des caractéristiques transposables sous forme de contenus d'enseignement. »

(Savoie & Mendonça, p.60, 2016). Selon ces auteurs, nous percevons en effet le monde sous forme d'images et ce concept permet de regrouper des compétences liées non seulement à la perception développée par l'observation visuelle, mais aussi par l'appréhension du monde avec nos autres sens : il désigne le processus d'envoi et de réception de messages utilisant des images. Le développement de la littératie visuelle est fondamental pour les apprentissages et la communication (Howell et Negreiros, 2012 ; Little, 2015). Il entraîne une meilleure discrimination et interprétation des actions visibles, des objets et des symboles, naturels ou fabriqués, rencontrés dans la vie courante. Le développement des compétences liées à la littératie visuelle permet aussi de mieux comprendre et analyser autant la forme, que le contenu et le contexte de l'image (Belton, 1996). Avgerinou et Pettersson (2011) basent la théorie de la littératie visuelle sur les composantes suivantes : la perception visuelle, le langage visuel, l'apprentissage visuel, la pensée visuelle et la communication visuelle.⁷ Grâce à ce concept de littératie visuelle, Savoie et Mendonça proposent une nomenclature des éléments de base des arts visuels (en annexe 1) qui correspondrait parfaitement aux contenus prescrits par le PER.

2.2.3. La créativité présentée comme une priorité selon les attentes institutionnelles

La Déclaration de la CIIP du 30 janvier 2003 présente ainsi les finalités de l'école obligatoire pour les domaines artistiques : « ces disciplines contribuent au projet global de l'épanouissement intellectuel, social et affectif de l'élève, plus particulièrement au développement de sa personnalité (...), de sa créativité et de son sens esthétique » (PER, 2010, p.13). La créativité est ici à comprendre telle qu'explicitée par la recherche en science de l'éducation, c'est à-dire comme une capacité à développer et non pas une qualité innée de l'individu :

⁷ Ce paragraphe été rédigé d'après le chapitre *Développer la littéracie visuelle chez les jeunes : proposition d'une nomenclature des éléments de base des arts visuels* d'Alain Savoie et Pedro Mendonça (2018, p.60 à 63), les références aux différents auteurs figurent telles quelles dans ce chapitre.

Lien : <https://www.erudit.org/fr/livres/actes-du-colloque-sur-la-recherche-en-enseignement-des-arts-visuels/actes-colloque-sur-recherche-en-enseignement-arts-visuels-universite-quebec-a--978-2-923999-04-3/004482co/>

La créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte/domaine dans lequel elle se manifeste (Lubart, Mouchiroud, Tordjman, & Zenasni, 2003 ; Sternberg & Lubart, 1995). Qu'elle intervienne dans des domaines à valeurs culturelles, scientifiques et techniques, mais aussi dans la résolution de problèmes de la vie quotidienne (conflits interpersonnels, problèmes « pratiques »), la créativité engage l'individu tout entier. Elle résulte en effet de la combinaison de nombreuses composantes individuelles et facteurs environnementaux qui, au cours de l'adolescence, sont en plein remaniement. Bien que les précurseurs du développement de la créativité soient à rechercher pendant la jeune enfance, c'est en effet au cours de l'adolescence que vont apparaître à la fois la motivation et la capacité à créer durant toute la vie (Rothenberg, 1990), et c'est aussi au cours de cette période que la créativité pourrait devenir une capacité plus spécifique au domaine. (Barbot & Lubart, 2012, p.300)

Si le PER présente la « pensée créatrice » comme capacité transversale à travailler dans toute les disciplines, elle reste la priorité pour l'enseignement des arts visuels d'après Francisco Marquez Cuesta (2018). La discipline devrait donc désormais, précise-t-il, selon les attentes institutionnelles, se focaliser sur les apprentissages qui favorisent l'accès aux processus d'entrée en créativité au travers des productions demandées. Si ces attentes institutionnelles ont clairement été établies sur le papier, leur mise en pratique n'est pas toujours réelle. Marquez Cuesta relève que « la difficulté des artistes-enseignants à se décentrer dans le rapport aux pratiques de référence, à œuvrer dans la transposition didactique et à définir des contenus d'enseignement, les pousse majoritairement à rendre visible la progression des apprenants en légitimant les résultats qu'offre l'acquisition des techniques, parce que ces résultats sont aisément perceptibles, mesurables, chiffrables et tangibles et qu'ils apparaissent dans des délais relativement courts. Alors se dessine une trame techniciste qui, par ailleurs, ne se structure pas à partir de savoirs procéduraux issus des expérimentations de l'élève avec des instruments et des matériaux. En fait, ces savoirs procéduraux sont fortement concurrencés par la maîtrise de procédures, par rapport à laquelle ces mêmes instruments et matériaux passent également au second plan » (2018, p. 147). En effet, il ne s'agit pas de réduire l'enseignement des arts visuels à un simple « éduquer à » des valeurs artistiques (Fabre, 2015), mais de permettre de former les élèves à la réception des objets culturels de référence et à l'expérimentation créative. Dès lors, la discipline devrait encourager l'exploration et la réflexion, permettant ainsi aux élèves de développer leur sensibilité artistique (notamment par la médiation culturelle), leur capacité à s'exprimer et à questionner le monde. Ce faisant, elle devrait également favoriser la compréhension des différentes étapes

du processus de création, des choix artistiques et des influences culturelles qui les sous-tendent. Cette discipline peut donc jouer un rôle important dans le développement global de l'élève, en stimulant sa créativité, sa curiosité intellectuelle et son sens critique. Ces visées rejoignent les finalités du PER. La « pratique exploratoire », préconisée par nos voisins français (ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016), rejoint elle aussi ces finalités et apparaît comme une base intéressante d'un point de vue praxéologique.

Voici comment définit « une pratique exploratoire » le document d'accueil des arts plastiques de l'académie de Nantes pour le cycle 4 (2020) :

Une pratique : l'élève manipule des matériaux, des outils, des couleurs, des formes, des formats et des lieux en confrontant ses envies, ses intuitions, ses stéréotypes, ses savoir-faire à une réalisation concrète.

Exploratoire : la démarche et le chemin parcouru par l'élève (expériences avec les outils et les matériaux, observation des divers effets, attention au hasard) sont tout aussi importants que l'objet réalisé.

Réflexive : l'écart entre les intentions et la réalité des matériaux, des objets, des gestes, l'écart entre les directions prises par les uns et les autres, la survenue du hasard dans la pratique, le problème posé par l'enseignant, amènent l'élève à penser en même temps qu'il agit.

Il s'agirait donc de développer majoritairement des dispositifs didactiques qui partent de l'exploration des élèves dans le but solutionner un problème plastique. L'enseignant sert alors de guide et organise des moments de réflexion afin d'approfondir les démarches proposées et d'ancrer les nouvelles conceptions émergentes, en tirant profit des propositions des élèves et en les confrontant également à des œuvres d'art, ce qui rejoint la logique de la situation-problème comme il sera présenté par la suite.

Ce genre de pratiques m'intéresse tout particulièrement car, comme le relève Jérôme Glicenstein dans un article sur l'expérience dans l'art en citant Dewey :

Dewey ne condamne pas automatiquement l'art à une position subalterne ou instrumentale ; son problème, typiquement pragmatiste, est plutôt de savoir en quoi l'art peut enrichir l'expérience

commune, ce qui n’a rien à voir avec les objets d’art, tels qu’ils sont habituellement valorisés, mis à distance et sacralisés. Au fond, pour lui, l’œuvre ne compte pas s’il n’y a pas d’expérience et l’expérience n’a aucun intérêt s’il s’agit de se conformer à une modélisation du comportement face aux œuvres. En effet, dans la conception qu’il défend, la relation à l’œuvre n’est pas prédéterminée et elle ne peut que varier infiniment : « l’expérience dépend de l’interaction du produit artistique avec un individu donné. Elle n’est donc pas deux fois la même pour différentes personnes [...]. Elle change pour une même personne à différents moments, à chaque fois qu’elle apporte quelque chose de différent à une œuvre. [Et] il n’y a aucune raison pour qu’afin d’être esthétiques, ces expériences soient identiques. » (Glicenstein, 2017, p.12)

La relation à l’art est expérientielle par essence, que ce soit dans la création d’une œuvre (au sens étymologique du terme) ou dans la confrontation de l’individu à un objet d’art. Qui dit expérientielle, dit qu’elle est relative à la singularité de l’individu. La visée prioritaire de cette discipline met d’ailleurs la priorité sur le développement de cette singularité.

2.2.4. Pluralités épistémiques

D’après ce qui a été exposé en amont, force est de constater que les savoirs enseignés en arts visuels ne sont pas du tout univoques et se réfèrent à trois origines :

- à l’instar de toutes les disciplines, des contenus référés ou référables à des pratiques sociales expertes de références (Martinand, 1981) relatives aux métiers dans le domaine de l’artistique comme le graphisme, le design, l’illustration, la photographie, la peinture, etc., en variant les techniques et les procédés de réalisation (PER – A33 AV).
- des institutions spécialisées qui concourent à la production de savoirs sur cette discipline notamment grâce à la diffusion d’œuvres et de valeurs dans la société (Joshua, 1998) : les hautes écoles d’art, les instances culturelles et politiques promulguant la médiation culturelle au travers d’exposition (festivals, musées, expositions) en insistant sur le développement critique qu’elle peut induire. Le PER enjoint d’ailleurs les enseignants à « privilégier un contact direct avec les œuvres et les artistes » (PER – A34 AV).
- la culture scolaire comme productrice de savoirs (Denizot, 2020) : dans le cas des arts visuels, les praxéologies enseignantes en sont une des composantes principale (Fabre, 2015 ; Rickenmann, 2018 ; Marquez Cuesta, 2018) et l’accent est mis sur le développement des processus de créativité et de communication (PER – A31 AV – A32 AV).

Par « culture scolaire », Denizot entend que l'école est une institution sociale autonome qui produit une culture qui lui est propre (2020, p.7-8). C'est en effet au sein de l'institution scolaire, formellement désignée comme dévouée à l'étude et séparée des autres institutions sociales (pour reprendre le propos de Joshua, 1998, p.12), que se caractérise cette culture. Le système didactique, tel qu'il a été étudié et développé au XX^e siècle par les sciences sociales, en est une des composantes. L'adjectif « scolaire » convoque ici l'école comme lieu de production d'une culture spécifique et originale, le substantif « culture » quant à lui est à appréhender comme « un ensemble de valeurs, de contenus et de pratiques » (Denizot, 2020, p.7). Voici la définition exacte que donne Denizot de la culture scolaire dans une perspective didactique :

L'ensemble des contenus (au sens de Daunay, 2015), des pratiques et des représentations qui leur sont associées, ainsi que des modes d'organisation et de transmission qu'ils suscitent, en tant que ces contenus, ces pratiques et représentations ainsi que ces modes d'organisation et de transmission sont des produits originaux de l'école, (re)construits et reconfigurés pour ses propres finalités. » (Denizot, 2020, p.8).

Comme il a été démontré, ces contenus ne sont pas clairement établis dans les arts visuels, à l'exception des éléments sémiotiques du langage pictural. En ce sens, la proposition de Fabre de penser la matrice disciplinaire sous le paradigme des « arts plastiques comme expérience du phénomène normatif » (2015), tout comme le concept de littératie visuelle, donne des pistes de réflexions intéressantes.

2.3. Conceptions initiales et typologie d'obstacles en arts visuels

Comme il a été traité dans la première partie de ce cadre théorique, « le processus de transfert de l'obstacle épistémologique dans la problématisation des situations d'enseignements et d'apprentissage » (Vuillet, 2017, p.197) réalisé par le pédagogue Philippe Meirieu envisage l'obstacle comme une étape du processus d'apprentissage et le met en scène « comme lieu d'acquisition de nouveaux savoirs » (*ibid.*). Il est un objectif en soi. Cet obstacle se réfère à l'objet d'enseignement visé. En tant qu'enseignante d'arts visuels, il m'est nécessaire de situer la dimension épistémique de l'obstacle afin de réguler au mieux les processus d'apprentissage des élèves, car comme l'affirme le didacticien Yann Vuillet :

L'agir didactique n'est pas *autotélique*, ce qui signifie qu'il a des comptes à rendre. Ses activités peuvent et doivent être soumises à des processus d'évaluation dont les produits lui indiquent comment évoluer, où porter ses efforts, comment se réguler. (2017, p.334)

Dans ce sens, je me dois de m'interroger quant aux conceptions initiales des élèves de secondaire I en arts visuels. Il est alors essentiel de distinguer, au sein de celles-ci, les concepts spontanés des concepts scientifiques. Je m'appliquerai donc d'abord à en donner quelques précisions.

Puis, pour construire théoriquement le transfert de la situation-problème aux arts visuels, en considérant les contenus de la discipline et en m'appuyant sur une typologie d'obstacles que ces contenus peuvent susciter, je me résous à présenter le statut épistémologique de l'« agir humain » selon les quatre mondes de Jean-Paul Bronckart (2004), théorisés d'après la lecture d'Habermas, ainsi que les propositions de Yann Vuillet quant à la nature des obstacles qui peuvent émerger en situation d'enseignement (2017).

2.3.1. Précisions quant aux conceptions initiales relatives aux arts visuels : entre concepts spontanés et scientifiques (Vygotski)

De Vecchi & Carmona-Magnaldi formulent ainsi un des critères qu'ils exposent quant à l'élaboration d'une situation-problème : « créer une ou des ruptures amenant à déconstruire

les ou les modèles explicatifs initiaux inadaptés ou erroné » (2002, p.47). Pour rappel, le dépassement de l'obstacle permet l'acquisition d'un nouveau savoir et engendre par conséquent des « conceptions reconfigurées » (Vuillet, 2017, p.200) dans le sens qu'il ne s'agit non pas de détruire des connaissances antérieures (comme le dirait Bachelard) pour leur substituer autre chose, mais de les transformer « au sens où un potier travaille la terre » (Meirieu, 2010, p.72). Michel Brossard (2008) explique que, selon Vygotski (1933), ces modèles initiaux (ou conceptions initiales) se forment d'après les concepts spontanés et les concepts scientifiques. Les premiers sont formés par l'expérience quotidienne de l'enfant dans le monde physique et social qui l'entoure en fonction de son propre programme (entendant par-là les questions qu'il se pose, les problèmes qu'il rencontre et tout ce qui peut éveiller sa curiosité). Ils sont construits de manière inconsciente alors que l'enfant organise son expérience à travers ses actions. Cependant, son attention n'est pas centrée sur ces opérations de pensée, mais plutôt sur l'expérience elle-même. Par exemple, il apprendra à nouer ses chaussures sans conscientiser les procédures qui lui permettent de le faire. Il ne sera alors peut-être pas capable de transférer ce savoir-faire dans un autre registre. De même, s'il sait dire qu'il a été se promener avec son frère, définir le mot « frère » sera pour lui un exercice difficile. Les seconds types de concepts, quant à eux, sont notamment construits en situation scolaire avec l'aide de l'adulte, en portant l'attention sur les procédures de pensée. Ces concepts scientifiques sont souvent des concepts spontanés développés, transformés et remaniés, liés à la discipline enseignée et aux connaissances propres à cette discipline. C'est donc le programme de l'adulte qui est soumis à l'enfant.⁸

Pour que les élèves puissent s'approprier les concepts scientifiques, ce que Meirieu désigne comme un « état du savoir savant élaboré » (2010, p.59), il apparaît nécessaire de se baser sur les concepts spontanés. L'enseignant introduira les concepts scientifiques auprès des élèves en utilisant leurs propres concepts spontanés comme point de départ. Vygotski précise :

(...) les uns et les autres ne sont pas enfermés dans des capsules, ne sont pas séparés par une cloison étanche, ne suivent pas deux trajectoires distinctes, mais (...) se trouvent dans un processus d'interaction constante, qui doit avoir pour conséquence que les généralisations de structure supérieures, propres aux concepts scientifiques, provoquent obligatoirement des

⁸ Ce paragraphe a été rédigé d'après l'article de Michel Brossard (2008).

modifications dans la structure des concepts spontanés. » (Vygotski cité par Vuillet, 2017, p.199)

Si Meirieu parle de « représentations initiales », je lui préfère la notion de « conceptions initiales » que je trouve plus appropriée, le substantif « conception » étant un dérivé de celui de « concept ». Dans les deux cas, elle désigne les pré-représentations des élèves sur un sujet donné avant d'entamer un apprentissage. Vuillet, quant à lui, précise encore un peu plus la notion : il utilise la terminologie de « conceptions préalables aux enseignements » (2017, p.202) pour la contextualiser selon les apprentissages visés en situation scolaire. Dans tous les cas, les conceptions initiales des élèves du secondaire I sont forgées d'après les concepts spontanés et scientifiques dont il est question chez Vygotski.

Vuillet résume les caractéristiques de ces conceptions préalables comme suit (2017, p.202-203) :

- elles peuvent s'opposer à l'acquisition de nouveaux savoirs et avoir une forme de « nécessité fonctionnelle » (Bachelard) ;
- le cas échéant, elles « s'enracinent sans doute dans l'expérience passée du sujet » (Joshua, 1998, p.31).
- Selon Brousseau, elles ne sont pas « erratiques et imprévisibles » (Vuillet, p.203).
- Les dépassements des obstacles épistémologiques auxquelles elles peuvent donner lieu sont susceptibles d'être abordés comme autant d'objectifs d'enseignement (Martinand, 1986).

En me basant sur les traits définitoires de ces caractéristiques, il est possible de citer certaines conceptions préalables des élèves dans ma discipline, conceptions que j'ai pu repérer lors de mes trois années d'enseignement :

| Conception préalable potentielle | Conception reconfigurée en fonction d'un projet d'enseignement |
|--|---|
| Une représentation figure la réalité. | Une représentation est une réinterprétation de la réalité. |
| Une représentation d'un événement en peinture correspond à la réalité. | La sélection de l'information dans la composition relève d'une idéologie ou d'une |

| | |
|---|--|
| | philosophie propre à un contexte socio-culture, donc d'une vision subjective. |
| Une photo représente le réel. | Le cadrage et le choix du sujet modifie la perception de la réalité selon un but précis (esthétique /idéologique ou autre). |
| Maîtriser le langage visuel relève de l'inné. | Le langage visuel relève d'un apprentissage, qui passe notamment par la maîtrise de techniques plastiques, une maîtrise sémiotique, le développement de la perception visuelle, de la pensée visuelle et de la communication visuelle. |
| Représenter un sujet en art se fait par l'intermédiaire de techniques picturales. | Un sujet en art peut se traiter au travers de médiums multiples : vidéos, photographies, installations, performances... |

Comme cela a été relevé lors de la présentation des quatre axes du PER, l'art relève d'un langage. Or, à l'école primaire, le langage de l'art est approché principalement par des pratiques expérientielles de l'ordre des techniques picturales (mélange des couleurs, qualité de la ligne, expérimentation de textures, etc.) sans que ne soient forcément produit des discours réflexifs sur les productions, eût égard aux stades de l'évolution de l'enfant (entre autres: développement de la motricité fine, de sa sensibilité esthétique, de son autonomie) et au peu de temps dévolu aux disciplines de l'artistique dans le cursus scolaire : l'expression plastique reste alors la priorité (certains élèves m'ont avoué n'avoir jamais vraiment pratiqué de dessin ou de peinture à l'école). Les conceptions initiales des élèves en arts visuels lorsqu'ils arrivent en secondaire I sont alors majoritairement à l'état de concepts spontanés.⁹

⁹ Ce constat se réfère à ce qui est présenté dans le PER et à mes différentes expériences du terrain lors de trois semestres complets où j'ai eu l'occasion d'enseigner les ACM en primaire, puis sur mon expérience du terrain durant ces trois dernières années d'enseignement des ARTV en secondaire I.

2.3.2. Statut épistémologique de l'« agir humain » selon les quatre mondes de Jean-Paul Bronckart

Selon les lectures de Vuillet (2017), Bronckart, dans son ouvrage *Agir et discours en situation de travail* (2004), se préoccupe de définir un objet d'étude au travers des différentes sciences humaines et sociales qui s'intéressent à l'agir humain, qui, d'après les divers modèles théoriques, figure sous diverses appellations telles que « action », « activité », « pratique » ou « praxis ». Son ouvrage a pour objectif de répertorier et d'examiner le statut épistémologique de l'« agir humain », ainsi que les méthodologies utilisées pour l'analyser, telles qu'elles sont employées dans différentes disciplines scientifiques depuis la fin du XIX^e siècle (philosophie, sociologie, psychologie, sciences du travail et de la formation). Il y met en lumière les propositions théoriques des auteurs de référence dans ces domaines, ainsi que les controverses qui les entourent. Il y explique que « toute activité se déploie en regard de représentations collectives qui sont organisées en trois systèmes qualifiés de *mondes* (« formels » ou « représentés ») : monde objectif, monde social et monde subjectif » (2004, p.24 ; cité par Vuillet, 2017, p.261).

Voici ce qu'il en dit (cité par Vuillet, *ibid.*) :

Toute activité se déroule d'abord dans un milieu physique dont il convient d'avoir une connaissance adéquate, et ce sont les connaissances relatives à cet univers matériel, telles qu'elles ont été élaborées dans la socio-histoire humaine, qui sont constitutives du *monde objectif*. Mais toute activité se déroule aussi dans le cadre de règles, de conventions, de systèmes de valeurs élaborés par un groupe particulier, qui portent notamment sur les conditions d'organisation des tâches et sur les modalités de coopération entre les membres qui y sont impliqués, et les connaissances collectives accumulées à ce propos sont constitutives du *monde social*. Enfin, toute activité mobilise des *personnes*, dotées d'une économie psychique et de caractéristiques qui, pour être « privées » (elles sont inscrites en *un* organisme, selon des modalités d'organisation toujours singulières), ont néanmoins aussi fait l'objet de démarches « publiques » de connaissance, et ce sont les produits de ces démarches qui sont constitutives du *monde subjectif*. (2004, p.24-25)

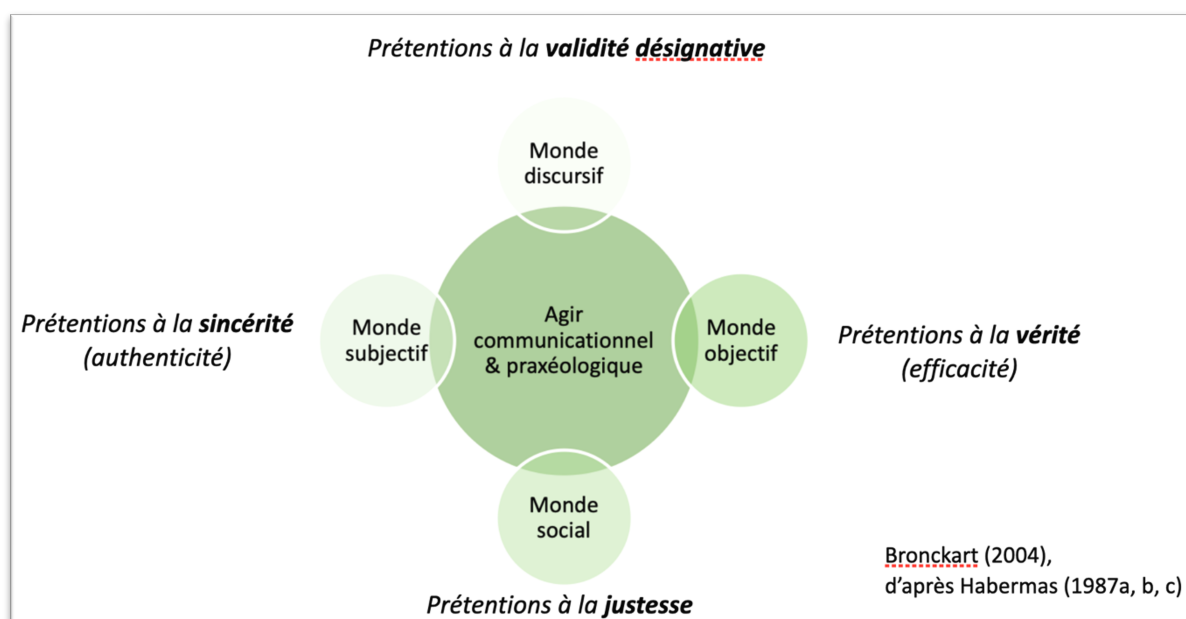
A ces trois mondes formels s'ajoute un quatrième, celui qui détermine « l'agir communicationnel », qu'il nomme le « monde discursif » (*ibid*, p.264-265) :

(...) l'agir communicationnel est l'instrument au travers duquel se manifestent concrètement les évaluations sociales des prétentions à la validité des trois formes d'agir praxéologique, et dans la mesure

où les mondes organisant les critères de ces évaluations sont (plus ou moins) connus des acteurs, il est aussi l'organisateur des représentations que se font ces acteurs de leur situation d'agir, et, partant, le régulateur de leurs interventions effectives. En d'autres termes, sans agir communicationnel, il ne pourrait y avoir déploiement de formes d'agir praxéologique attestables chez l'humain (...). (Bronckart, 2004, p.27)

(...) ces propositions individuelles (relevant, selon Saussure, de la « parole ») constituent ce que nous qualifierions, en nous inspirant d'Habermas, de prétentions à la validité désignative. Pour devenir signe (et entrer dans la langue), il convient que l'une de ces prétentions soit, selon Saussure toujours, « ratifiée par le consentement collectif », cette accession à un statut conventionnel-social conférant, seule, une valeur proprement déclarative. Ce n'est alors qu'une fois que les signes sont ainsi socialement stabilisés qu'ils peuvent servir à désigner des phénomènes, et notamment qu'ils peuvent rendre compte de l'agir humain et servir à l'évaluation de ses prétentions à la validité eu égard aux mondes formels. (Bronckart, 2004, p.28).

Le schéma ci-dessous présente les différents mondes définis par Bronckart :



Source : HEPVS, support du cours Didactique Générique, capsule vidéo « statut épistémologique des savoirs », professeur : Yann Vuillet, 2019

Les prétentions associées à chaque monde proviennent des expressions de Bronckart (2004, p.25) telles que relevées par Vuillet dans sa thèse (2017) et dans le schéma ci-dessus. Je m’y référerai directement dans l’analyse des obstacles.

2.3.3. Identification des obstacles dans l’enseignement des arts visuels selon les théories de l’agir communicationnel et praxéologique de Bronckart

La théorie quatre mondes théorisés par Bronckart (2004), d’après ses lectures d’Habermas, me servira maintenant de base à l’identification de potentiels obstacles aux savoirs visés dans l’enseignement et l’apprentissage des arts visuels en secondaire I. En présentant, de manière globale, ces différents types de savoirs, je tâcherai d’y rattacher les mondes correspondants afin d’établir une typologie d’obstacles propre à l’enseignement de ma discipline. Chaque type d’obstacle sera ensuite explicité dans les points suivants. Les contenus en arts visuels n’étant pas univoques, comme il a été exposé auparavant, la production d’œuvres (au sens étymologique du terme) par les élèves implique :

1) des savoir-faire liés à l’acquisition de techniques. Cette acquisition se réfère au monde objectif et affiche des prétentions à l’efficacité. Les obstacles pouvant s’y opposer convoquent une dimension kinesthésique et tactile.

2) des savoirs relevant de la compréhension du sens des images (selon le concept de la littératie visuelle), afin de les exploiter dans la production du travail demandé.

La construction de sens à partir d’images impliquent de comprendre le langage visuel selon trois aspects (qui s’entremêlent) :

– un premier aspect, formel, relève des notions de type composition, sens de lecture, contrastes de couleurs, de lumière, lignes de force, etc. Ces savoirs produits par le discours et l’observation d’effets visuels sont objectivables selon des principes de perception visuelle (au sens de ce qui gêne ou non le regard). L’appréciation esthétique d’une image peut se baser uniquement sur ces éléments formels, sans qu’il n’y ait d’interprétation au sujet des objets représentés, il s’agit de considérations d’ordre purement plastiques. Ces savoirs, stabilisés par le discours selon des prétentions à

validité désignative, donc produits au sein du monde discursif, peuvent prétendre à une forme d'efficacité, se rapportant alors dans un deuxième temps au monde objectif. Les obstacles s'y opposant peuvent donc être d'ordre épistémologiques, comme cela sera défini par la suite selon le résultat des analyses de Vuillet (2017).

– un second aspect se réfère à la manière de représenter un sujet selon un langage sémiotique qui se réfère cette fois à la relation entre le signe produit et sa compréhension : par exemple, de la dimension symbolique d'un signe visuel, ou de l'association de plusieurs signes, peut découler un aspect métaphorique ou à fort pouvoir évocateur (métonymies visuelles, oxymore visuelle, etc.). Tout comme pour les figures de style dans la littérature, cela peut présenter un obstacle pour les élèves dans la réalisation d'une tâche. Comme le souligne Vuillet au sujet du littéraire :

Les apprentissages alors réalisés apparaissent désormais plus clairement renvoyer à des questions de l'ordre de l'agir communicationnel. C'est en effet *l'existence conventionnelle* de ces pratiques langagières qui pose problème aux élèves. Ce qu'ils remettent en question, en ces moments, renvoie à la prétention à la validité désignative desdites pratiques langagières. (2017, p.266)

On pourrait dire qu'il en va de même en arts visuels quant à l'existence conventionnelle de pratiques visuelles : la manière de placer les éléments figuratifs dans une composition influencera leur compréhension. Compréhension à considérer dans le contexte socio-historique dans lequel elle évolue. Vuillet poursuit :

Bien qu'il serait certainement plus correct de désigner ces phénomènes en tant qu'ils relèvent d'un « obstacle désignatif », il nous semble néanmoins demeurer acceptable de les qualifier en termes d'obstacles épistémologiques : l'on peut en effet remarquer que [...] ce sont des conceptions préalables à l'enseignement qui se trouvent reconfigurées par les élèves en direction de savoirs socialement stabilisés. La reconfiguration de ces conceptions équivaut finalement à l'acquisition d'un *savoir sur des pratiques langagières*. (2017, p.266)

Les mêmes types de phénomènes peuvent se produire quant à l'acquisition de savoirs du langage visuel : les savoirs visés lors de la production de signes impliquent leur compréhension, et peuvent eux aussi être stabilisés au sein du monde discursif.

– un troisième aspect se réfère à l'interprétation des sujets représentés : lesquels sont-ils et qu'induisent-ils chez le spectateur ? Le choix et l'interprétation de ces sujets dépend du contexte socio-historique dans lequel ils sont ancrés. Ils sont donc la résultante de processus d'évaluations sociales, donc naturellement rattachées au monde social, et par conséquent porteuses de prétentions à la justesse selon les propositions de Bronckart. Les représentations figurent en effet des systèmes sémiotiques qui dépendent de leur contexte de production. Les interactions communicationnelles qui en découlent permettent de produire des savoirs relatifs à ces systèmes sémiotiques, eux-mêmes inhérents à leur ancrage socio-historique. En effet, toute œuvre est à interpréter au regard du contexte dans lequel elle a été produite. Ce faisant, elle se réfère à des valeurs qui peuvent susciter des débats. Or, ceux-ci ne peuvent pas forcément être tranchés de manière « scientifique ». A cet égard, Vuillet a théorisé le concept de « nœud idéologique », qu'il qualifie également de « socio-évaluatif » (2017). Le nœud socio-évaluatif se substituerait dans ce cas à l'obstacle épistémologique comme l'a démontré le didacticien. La définition de ce concept sera, comme annoncé, présentée dans les points suivants.

De plus, la production d'œuvres convoque non seulement ces différents savoirs, mais implique également la subjectivité de l'élève, puisqu'il y engage sa propre singularité. Dans l'apprentissage se mêlent alors une dimension à la fois sociale et subjective.

Ces deux dernières sont intimement intriquées comme le précise Vygotski dans sa *Psychologie de l'art* (cité par Vuillet, 2017, p. 301) :

L'art est social en nous, et, si son action s'exerce en un individu isolé, cela ne signifie pas du tout que ses racines et son essence soient individuelles. C'est une grande naïveté de ne comprendre le social que comme collectif, comme impliquant une multitude de personnes. Le social est aussi là où il n'y a qu'un individu avec ses vécus personnels » (Vygotsky, 2005, p.346).

Or, comme l'explique Vuillet (2017, p.301) :

Si « le social est aussi là où il n'y a qu'un individu avec ses vécus personnels », il n'en demeure pas moins que la production des discours par lesquels se matérialisent sémiotiquement les valeurs est généralement assumée non pas *au nom d'un collectif*, non pas *en tant qu'une construction sociale*, mais

bien *personnellement* – soit par un locuteur ou un scripteur qui peut se comprendre (et se vivre tendanciellement) dans sa singularité irréductible. (*ibid.*)

Une production de l'ordre de l'artistique engage l'individu : le résultat visuel de cette production est naturellement affilié à la singularité de son auteur et à sa dimension subjective. Dans le cadre scolaire, la production est réalisée dans l'espace public de la classe. Dès lors, les discours produits à son encontre peuvent non seulement susciter des nœuds socio-évaluatifs référés aux valeurs personnelles des élèves, mais également confronter les auteurs des œuvres, au travers de ces discours, au risque d'exposer une part de leur espace intime. Vuillet a également théorisé cette forme d'obstacle sous le concept de « risque éthique de l'intime » (2017).

D'après ce qui vient d'être présenté, cette brève analyse des savoirs enseignés en arts visuels, selon l'agir humain praxéologique et communicationnel de Bronckart (2004), à la suite d'Habermas, m'a permis de mettre en évidence plusieurs types d'obstacles qui seront maintenant, comme annoncé, définis dans les points suivants.

Pour récapituler : en tant qu'enseignante d'arts visuels, il m'est nécessaire de distinguer d'une part les processus d'apprentissage des savoirs utiles à l'étude de l'artistique, ainsi que les apprentissages techniques liés à la réalisation des tâches qui en découlent, d'une autre part le traitement didactique des discours évaluatifs produits à l'égard de l'artistique et les débats touchant à des valeurs qu'ils peuvent engendrer et, finalement, le traitement didactique du risque éthique de l'intime. Ce constat m'amène à considérer quatre types d'obstacles récurrents dans l'enseignement de ma discipline par sa spécificité même :

- des obstacles d'ordre kinesthésiques et tactiles, dits « tactilo-kinesthésiques » se rapportant au monde objectif ;
- des obstacles épistémologiques rapportés au monde objectif (par l'intermédiaire du monde discursif qui permet de stabiliser des savoirs) ;
- des nœuds idéologiques rapportés au monde social ;
- le risque éthique de l'intime rapporté au monde subjectif.

2.3.4. L'obstacle tactilo-kinesthésique : définition

Comme l'explique Christel Sola (2007, p.37) : « Le toucher est un sens complexe intégrant les sensibilités au contact, à la température et à la douleur, modalités sensorielles qui peuvent être soit subies, soit recherchées. On distingue en effet deux types de perceptions tactiles. La première, cutanée ou passive, consiste en une stimulation de la peau alors que la partie du corps concernée reste immobile. La seconde, haptique ou active, nécessite, quant à elle, des mouvements intentionnels d'exploration du système bras-main en vue d'un contact avec des personnes ou des objets. Parler de perception haptique (ou tactilo-kinesthésique) revient donc à évoquer une mise en forme non seulement des qualités tactiles d'un objet-source, mais aussi des données kinesthésiques (vibrations, pressions, douleurs, forces musculaires, prolongements de la main dans et à travers les outils) nécessaires à sa manipulation ou à sa transformation. »

Lorsque l'on manipule des outils avec nos mains, c'est donc le système tactilo-kinesthésique qui est mobilisé (en plus de la vision). Dessiner, peindre, etc., demande d'adapter la position de ses doigts à l'outil, ce qui implique alors le système tactile, mais aussi de maîtriser le geste, par exemple en variant la pression, en réalisant des courbes, des dégradés, etc.

Le sens du toucher et le mouvement sont ici intimement liés. Les compétences visées relèvent du développement de la motricité fine.

L'obstacle tactilo-kinesthésique se définit donc par le manque de motricité fine de certains élèves, ce qui peut avoir un impact direct sur leur production.

2.3.5. L'obstacle épistémologique : définition

Dans sa thèse de doctorat en sciences de l'éducation, *A la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire*, Yann Vuillet distingue, suite à ses analyses étayées notamment par l'étude de l'agir communicationnel et praxéologique de Bronckart (2004), deux sous-catégories d'obstacles épistémologiques. Voici la définition exacte qu'il en donne :

- La première sous-catégorie correspond assez directement à ce que ce syntagme peut désigner dans les didactiques de disciplines scientifiques. Il s'agit alors de conceptions portant sur des savoirs susceptibles de nourrir des prétentions à la « vérité » scientifique dont la reconfiguration est rendue nécessaire par un apprentissage à effectuer.

– La seconde sous-catégorie, pour sa part, renvoie moins à des savoirs dits « scientifiques » qu'à des pratiques langagières stabilisées. Ce sont les prétentions à la « validité désignative » que ces pratiques engagent [...] qui sont alors en question. Si nous nous permettons de nommer ces phénomènes « obstacles épistémologiques », c'est d'une part parce qu'ils donnent lieu aux mêmes types de processus d'apprentissage (des élèves) doivent reconfigurer des conceptions préalables pour se rapprocher des fonctionnements langagiers de référence), et d'autre part pour éviter de la sorte une forme d'inflation terminologique. (2017, p.294)

Tout comme pour le littéraire, c'est la deuxième sous-catégorie d'obstacles épistémologiques qui peuvent émerger dans le champ des arts visuels. Dans le cadre de cette discipline, les savoirs en question relèvent des pratiques plastiques d'un point de vue formel, comme cela a été relevé. La stabilisation de ces pratiques se réalise au sein du monde discursif par l'analyse visuelle de la configuration des éléments (composition, lignes de force, contrastes, ...).

2.3.6. Le nœud socio-évaluatif (selon Vuillet) : définition

Vuillet propose dans sa thèse (2017), suite à ses analyses, un nouveau concept didactique, celui de « nœud idéologique », baptisé également par la suite « nœud socio-évaluatif ». Le parallèle entre le littéraire et l'artistique est aisé à concevoir. Dans les traits définitoires que le didacticien donne des nœuds socio-évaluatifs, ce qui se réfère au littéraire est donc transférable au domaine artistique et à comprendre comme tel.

Voici, de manière synthétique, les six traits définitoires des nœuds socio-évaluatifs selon les résultats des analyses de Vuillet (2017, p.296-297) :

1. Ils apparaissent à l'occasion de la manifestation de processus d'évaluations sociales ne pouvant se « trancher » par des savoirs.
2. Il est possible de construire des savoirs *sur* le fonctionnement de ces nœuds, à commencer par le fait qu'ils ont tous un « noyau de signification » touchant à des enjeux *psycho-sémiotico-sociaux, politiques et épistémologique*.
3. Tout individu ou tout groupe dont les activités sont concernées par de tels nœuds sont susceptibles de privilégier un ou plusieurs aspects des composantes de leurs « noyaux de significations » ; par exemple, pour ce qui touche au littéraire, il est possible, légitime et rationnel de lire un texte du point de vue formel, psychologique, esthétique (etc.) au détriment d'autres potentialités.

4. Les objets sociaux où se tissent les nœuds idéologiques sont essentiellement contestables – et toute contestation s'énonce à partir d'ancrages socio-historiques particuliers pouvant être éclairés par des savoirs.
5. Ces nœuds ont des effets *pratiques* et *observables* à travers leur matérialité sémiotique : leurs apparitions aussi bien que leurs mises en discussion (re)configurent les espaces interactionnels engagés. Deux niveaux de débats y sont possibles et intriqués (à un degré d'explicitation variable) : au niveau du concept essentiellement contesté (beauté, littérature, démocratie, etc.) ou à l'intérieur du champ fragilement délimité par ce même concept.
6. Ces nœuds ont l'ambivalence des « liens » – ils peuvent être vus comme des entraves ou des contraintes, mais également comme ce qui rend possible et oriente nombre de rapports sociaux

Ces nœuds, qui apparaissent lors de la manifestation de processus d'évaluations sociales, « appellent au développement d'une perspective compréhensive respectueuse de la versatilité et de l'ouverture qui les fonde » (Vuillet, 2017, p.214). En d'autres termes, il s'agirait pour l'enseignant d'opter pour une démarche dénaturalisante à leur encontre, c'est-à-dire qu'en sémiotisant « la densité du nœud idéologique », « il le rend lisible et mieux compréhensible » (*ibid.*, p. 252). Vuillet précise encore à ce propos :

Une fois défini, ce concept [celui de nœud idéologique] nous a mis en position de distinguer assez clairement des séquences dialogiques et argumentatives portant sur des phénomènes similaires, mais aussi d'identifier la récurrence de gestes professionnels didactiques de l'ordre de la *sémiotisation de paramètres socio-historiques* – lesquels représentent à la fois, pour ainsi dire, le métier à tisser et la matière première des nœuds idéologiques. Dans cette perspective, il nous est apparu que les savoirs *sur* des configurations socio-historiques, eux-mêmes véhiculés par des discours informatifs, sont certes insuffisants pour « trancher » les processus d'évaluation engagés mais néanmoins utiles pour comprendre ce qui se joue, et comment, lorsqu'un nœud idéologique se manifeste. (*ibid.*, p.258)

2.3.7. Le risque de l'intime : caractéristiques (selon Vuillet)

Le risque éthique de l'intime, conceptualisé par Vuillet d'après ses analyses dans sa thèse de doctorat (2017), s'explique selon ses propositions par « le statut des valeurs » (2017, p.300).

Voici ce qu'il relève :

Dans notre système conceptuel, le risque éthique de l'intime s'explique par le statut des valeurs. En convoquant les travaux de Volochinov (2010) [...] nous avons reconnu avec cet auteur que les valeurs sont à comprendre comme des *faits sociaux dont la matérialité est sémiotique*. Nous entendons en effet ces dernières comme des constructions sociales qui se manifestent et s'offrent à la compréhension lorsqu'elles se matérialisent à travers des systèmes sémiotiques – et non comme des « objets métaphysiques » ou des « systèmes abstraits » qui existeraient indépendamment des échanges sociaux. (Vuillet, 2017, p.300.)

Comme il a été évoqué précédemment (notamment avec la citation de Vygotski au sujet de l'intrication de l'individuel et du social à travers les productions artistiques), le risque de l'intime est donc lié tant au monde social qu'au monde subjectif. On peut le résumer en quatre caractéristiques (d'après Vuillet, 2017) :

- Le risque de l'intime intervient lorsqu'un élève est contraint de révéler une manière de penser ou d'exposer une particularité physique ou psychologique.
- L'espace scolaire est un espace public et l'exposition de l'intime peut donc s'y avérer problématique : quelle sincérité attendre de la part de l'élève ? Quelles sont les prises de risque pour l'élève ?
- Dans le cadre scolaire, les élèves et l'enseignant endossent une place prédéterminée et contrainte dans des systèmes didactiques, eux-mêmes étant des sujets didactiques au sein de ces systèmes.
- Le risque de l'intime peut se traduire par des refus ou des évitements de la part des élèves, ce qui s'avère légitime. Il place l'enseignant face à des problèmes d'ordre éthique.

Le risque de l'intime est perpétuellement présent dans les cours d'arts visuels, puisque les élèves expriment leur singularité dans les travaux produits. L'enseignant, pour éviter ce risque, peut toujours choisir de souligner d'autres aspects : qualité picturale ou graphique, originalité d'un sujet, etc.

2.4. Remarques conclusives

Les différents obstacles que la théorie des quatre mondes de Bronckart a permis d'identifier, (relevés également à travers les concepts de nœuds idéologiques et risque de l'intime proposés par Vuillet), donnent de précieuses indications quant aux réponses didactiques que

l'enseignant peut anticiper dans la préparation d'une séquence. Cet aspect n'est pas du tout pris en compte dans la conceptualisation de la situation-problème développée par Meirieu, puisque celle-ci, en tant qu'outil pédagogique, s'intéresse uniquement aux modalités générales du processus d'apprentissage. Or, sans une identification des obstacles claire et pertinente, la logique d'apprentissage cognitiviste et socioconstructiviste défendue par Meirieu ne peut être efficiente. Il est alors nécessaire de clarifier les contenus visés dans les apprentissages. La théorie de Bronckart concernant l'agir communicationnel et praxéologique figure un moyen d'y parvenir et apparaît, par conséquent, comme une candidate potentielle pour clarifier l'analyse a priori d'une séquence situation-problème qui place les élèves en situation d'apprentissages et de recherches effective et active.

3. Situations-problèmes en arts visuels

3.1. Proposition d’une méthodologie pour la mise en œuvre de « situation-problème » en arts visuels

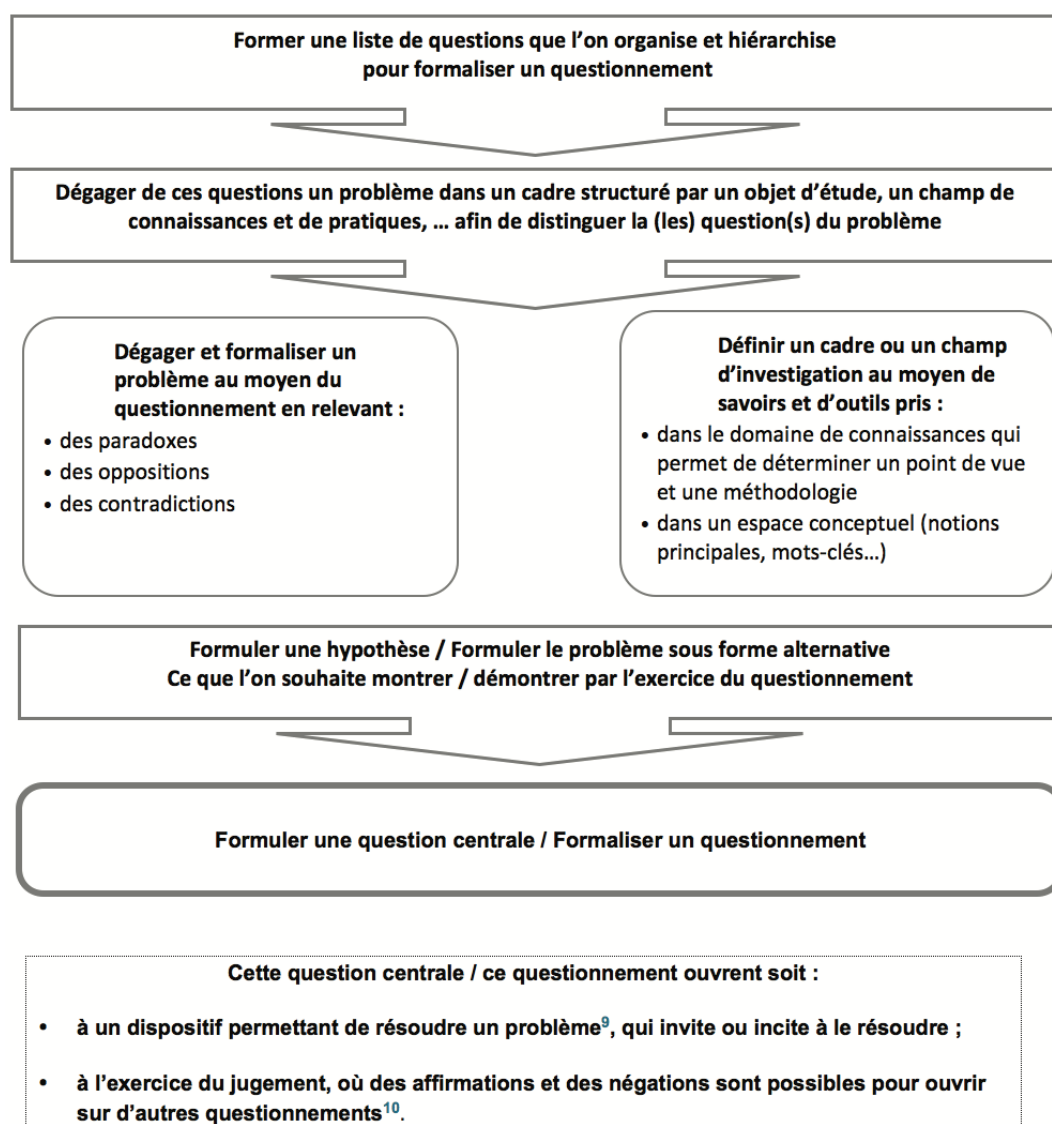
Au regard de ce qui a été exposé dans la section des contenus des arts visuels, une séquence comprenant un dispositif didactique de type “pratique exploratoire réflexive” me paraît tout à fait compatible avec le principe de la situation-problème tel que développé par Meirieu : tenter de résoudre un problème par l’exploration et la matérialisation d’intentions plastiques, sous la guidance de l’enseignant, permettra à l’élève de faire émerger de nouvelles représentations et de les stabiliser.

Voici comment on pourrait résumer une méthodologie des quatre étapes majeures à mettre en place dans le dispositif didactique d’une séquence :

1. Une énigme ou un défi à solutionner sous forme plastique confronte l’élève à un problème qu’il n’a a priori pas appris à résoudre. La situation proposée doit solliciter sa curiosité en créant un conflit cognitif et le mettre ainsi en situation de recherche au moyen d’une exploration plastique. Dans cette première phase de réflexion et d’exploration est individuelle, l’élève recherche seul une solution au problème posé au moyen du matériel mis à sa disposition.
2. Une deuxième phase, celle de la mutualisation (en plénum ou par groupe), permet aux élèves d’exposer les solutions qu’ils ont trouvé ou non : les réponses plastiques données par l’ensemble des élèves doivent être le plus variées possible, car une situation de recherches plastiques implique plusieurs solutions et stratégies possibles au vu de la singularité de tout un chacun. Dans cette phase, l’enseignant peut rebondir sur les propositions en apportant notamment des compléments référés à des œuvres d’art afin de nourrir les réflexions des élèves. L’enseignant met aussi l’accent sur les nouvelles représentations qui ont émergé en valorisant les propositions des élèves. Cette phase de co-construction des savoirs se base sur le conflit socio-cognitif.
3. Durant la troisième phase, les élèves (en individuel ou par groupe selon les projets) réalisent la tâche d’après leur propres choix plastiques et leur propre compréhension des nouvelles représentations émergées lors de la phase précédente.

4. Phase d'institutionnalisation : chacun doit pouvoir expliquer le processus qui lui a permis de concrétiser son projet et ses choix plastiques selon ses intentions, ainsi que les mettre en relation avec des œuvres d'art ou des questionnements artistiques.

Afin de proposer une séquence de type « situation-problème », je me suis également basée sur le schéma présenté ci-après, tiré du document du ministère de l'éducation nationale relatif à l'information et l'accompagnement des professionnels des arts plastiques au cycle 4 (2016), dans le dossier intitulé *Faire la différence entre problématique et question ; construire des problématiques et problématiser*. Il aide à construire des séquences pour des pratiques exploratoires réflexives.



Dans les sous-sections suivantes, deux situations-problèmes seront présentée en s'inspirant de ce schéma.

3.2. Situation-problème 1

Incitation : **Autoportrait : se dévoiler sans se montrer...**
(sans qu'il ne figure des images de mon apparence physique)

LISTE DES QUESTIONS A ORGANISER ET HIERARCHISER POUR FORMALISER UN QUESTIONNEMENT

Qu'est-ce qui me représente aujourd'hui ?

Qu'est-ce que je choisis de montrer de moi ? S'agit-il d'une représentation de mon identité dans son ensemble ou d'une partie de mon identité ? L'identité peut-elle se résumer à un objet unique ou à une pluralité d'objets ? Comment le mettre en scène ? Mon identité est-elle figée dans le temps ou évolutive ?

Mon autoportrait parle-t-il seulement de moi ou évoque-t-il aussi des éléments contextuels (socioculturels ?)

Puis-je utiliser une dimension symbolique à travers des objets ? Les traces de mon quotidien ou de mes actions peuvent-elle me représenter ?

OBJETS D'ETUDES

- La représentation de soi : autoportrait et portrait (notamment dans l'histoire de l'art)
- Ensemble, unité / fragmentation, pluralité
- Composition / mise en scène

PARADOXE / OPPOSITION / CONTRADICTION

Figurer une représentation de moi sans que je n'apparaisse directement.

METHODOLOGIE

Pratique exploratoire type « situation-problème »

NOTIONS - VOCABULAIRE

Portrait – autoportrait – identité – mise en scène – représentation de soi – composition – cadrage – point de vue

OUTILS

A définir selon le projet de l'élève... de quoi dessiner, peindre, photographier, Résultat final : 2D (photo, collage, peinture ou mixe)

QUELQUES ŒUVRES DE RÉFÉRENCES ARTISTIQUES

A solliciter selon les propositions des élèves et pour mettre en perspective le vocabulaire découvert à partir de leur production. Utiliser également des sources supplémentaires qui seraient proposées par les élèves.

- Albrecht Dürer, autoportrait aux gants, 1498
- Arman, Autoportrait Robot, 1992
- Joachim Mogarrra, Sans titre, 1981
- Sophie Calle, Hôtel, 1981
- Jeongmee Yoon, The Pink and Blue Project, 2005-2023
- Francis Bacon, Self-portrait, 1969
- Otto Dix, Auto-portrait en soldat, 1914
- Eric Camboulas, Auto-portrait I, 2020
- Orlan, Self-hybridation Opera de Pékin, 2014
- Nicole Tran Ba Vang, Sans titre 06, 2001

HYPOTHESE

Voici ce qui pourraient apparaître et être relever d'après les productions des élèves : l'écart entre la réalité et la fiction (mise en scène), l'écart entre intentions de l'auteur et interprétations du spectateur, les éléments représentés comme révélateurs de normes socio-culturelles, la mise en scène de soi et le risque d'exposer une dimension intime, un jeu avec une dimension symbolique, des métonymies...

QUESTIONNEMENT

Quels éléments pourraient me représenter et parmi ceux-ci, lesquels vais-je choisir de présenter et de quelle manière ?

3.2.1. Analyse des obstacles de la situation-problème 1

D'après les questions relevées dans la liste à organiser et hiérarchiser pour formaliser le questionnement, il s'agit maintenant de procéder à l'analyse des variables didactiques que présentent cette situation-problème. Chaque objet d'étude sera donc défini selon *l'agir humain* et le monde auquel ils se réfère (d'après ce qui a été théorisé par Bronckart, 2004), car, pour comprendre la nature des obstacles qui en émergent, il est nécessaire d'analyser les savoirs qu'elle convoque.

Dans l'incitation « autoportrait : se dévoiler, sans se montrer (sans que mon visage ne soit figuré) » émerge un paradoxe : comment se représenter soi-même sous forme de signes visuels extérieurs, sachant qu'il y a là un écart entre le « soi » et des traces extérieures de ce « soi », traces qui s'inscrivent dans une temporalité. Du point de vue du modèle de l'agir praxéologique et communicationnel, nous sommes en présence de plusieurs mondes :

– la représentation visuelle :

Les savoirs visés comprennent ici deux systèmes sémiotiques :

- Le premier système sémiotique est lié au langage visuel d'un point de vue formel, c'est-à-dire relevant de savoirs du type composition, effets de lumière et de couleurs, cadrage, etc. Ces savoirs, produits par le discours et l'observation d'effets visuels, sont objectivables selon des principes de perception visuelle (ce qui gêne ou non le regard). L'appréciation esthétique d'une image peut se baser uniquement sur ces éléments formels, sans qu'il n'y ait d'interprétation au sujet des objets représentés. Ces fonctionnements visuels renvoient alors à des pratiques stabilisées au sein du langage visuel, d'ordre plastique. Son appréciation renvoie alors des prétentions de l'ordre de l'efficacité. Les obstacles sont alors d'ordre épistémologiques selon la deuxième sous-catégorie définie par Vuillet. La stabilisation des savoirs peut alors être effective grâce à des comparaisons entre les propositions des élèves ou en observant des œuvres artistiques.
- Le second système sémiotique concerne l'interprétation des éléments visuels représentés. Ceux-ci sont liés au contexte socio-historique spécifique dans lequel ils ont été produits et, dès lors, leur compréhension implique de le souligner. Les savoirs produits convoquent ici un système de valeurs référés au monde social. Des nœuds

socio-évaluatifs en émergent naturellement. L'enseignant adopte alors une démarche dénaturalisante en mettant en évidence les différents contextes de production des œuvres, que ce soit pour les travaux des élèves ou pour les œuvres d'art présentées. Ces deux systèmes sémiotiques, d'ordre visuel, font l'objet de la production de discours, qui décrivent et explicitent. Il y a alors trois systèmes sémiotiques. Ces différents aspects convoquent par conséquent le monde discursif au sein duquel sont exhibées des prétentions à la validité désignative.

– représenter le « soi » : qu'est-ce qui me représente aujourd'hui ? L'identité peut-elle se résumer à un objet unique ou peut-on l'exprimer sous une forme plurielle ?

Ces questions convoquent des prétentions à la sincérité et l'authenticité, elle se rattachent évidemment au monde subjectif. Le risque de l'intime est bien présent, les choix des éléments représentés résultant du « soi ». Ces choix à effectuer ne peuvent être déterminés par des savoirs à proprement parlé, mais cette invitation à exposer l'intime se discute au sein de la classe, car les notions ici conviées sont de l'ordre de l'éthique : qu'est-ce que je choisis de montrer ? Il s'agit d'anticiper le risque de l'intime en sensibilisant les élèves à ce choix.

– choisir des traces extérieures figurant ce « soi » convoque quant à lui le monde subjectif et social, car s'il prétend à l'authenticité, il est également influencé par les assertions des discours produits en classe autour des propositions des élèves et des œuvres discutées, œuvres sélectionnées par l'enseignant (annexe 2). Ces discours révèlent des questions relatives à des valeurs, par exemple : en tant que garçon, puis-je le figurer mon doudou ou serait-ce trop dévoiler ma part fragile et sensible ? Que disent les objets de moi ? L'écart entre la représentation et le sujet de la représentation est ici à pointer. Pour pallier le risque de l'intime, l'enseignant pourra aussi référer la globalité des travaux à la réalité sociale qu'ils convoquent : les œuvres produites sont le reflet de la société dans laquelle elles figurent.

– finalement, la production du portrait renvoie également à une maîtrise d'aspects techniques (composition, cadrage, lumière, saturation des couleurs, éventuelles retouches numériques quant à ces critères s'il s'agit de photos). Les prétentions sont de l'ordre de l'efficacité relative à des savoir-faire. Les obstacles seront soit d'ordre épistémologiques, soit tactilo-kinesthésiques.

3.3. Situation-problème 2

Incitation : **C'est infini, ça ne s'arrête jamais !**

(Donner l'impression de l'infini, sans représenter quelque chose d'infini comme l'espace ou le ciel)

LISTE DES QUESTIONS A ORGANISER ET HIERARCHISER POUR FORMALISER UN QUESTIONNEMENT

Comment donner l'impression d'infini sans représenter quelque chose d'infini (comme le ciel ou l'espace) ?

La représentation se limite-t-elle à l'espace bidimensionnel ?

Comment utiliser l'espace environnant pour donner l'impression qu'il est infini ?

Peut-on utiliser la photographie pour manipuler le regard du spectateur dans l'intention produire une illusion de l'infini ?

L'œuvre est-elle la réalisation dans l'espace de l'atelier, la photographie ou les deux ?

OBJETS D'ETUDES

- L'illusion de l'infini provoquée par des jeux de superpositions, de structures, de répétitions de motifs...
- Photographie : cadrage et points de vue
- Œuvre in situ, installation, art éphémère

PARADOXE / OPPOSITION / CONTRADICTION

Représenter l'infini dans un espace restreint.

METHODOLOGIE

Pratique exploratoire type « situation-problème »

NOTIONS - VOCABULAIRE

Espace (2D / 3D) – Illusion – Structures / motifs / production graphique 2D ou 3D / superposition / répétition / Cadrage : champ, hors-champ, plongée, contre-plongée

Œuvre in situ, installation, art éphémère – photographie

OUTILS

- 1) Grandes feuilles de papier de couleurs diverses, ciseaux, scotch, ficelle, feutres noirs
- 2) Appareil photo (smartphone)

QUELQUES ŒUVRES DE RÉFÉRENCES ARTISTIQUES

A solliciter selon les découvertes des élèves et pour mettre en perspective le vocabulaire découvert à partir de leur production. Utiliser également des sources supplémentaires qui seraient proposées par les élèves.

- Yayoi Kusama – *Dots Obsession, Infinity Mirrored Room* – installation – 1998
- Mrzyk et Moriceau – *Moonraker* – installation de dessin dans l'espace d'exposition – 2004
- Mrzyk et Moriceau – détail – 2006
- Jacques Monory – *Meurtre n° 2* – huile sur toile – 1968

HYPOTHESE

Écart entre réalité et représentation basée sur le ressenti que peuvent générer la répétition ou la superposition de structures, de motifs, des jeux de lignes jouant sur des illusions d'optique, des lignes « infinies » en 2D ou en 3D en donnant l'impression que ça ne s'arrête jamais. L'angle de vue la photographie, en jouant sur la plongée, contre-plongée, champ, hors-champ peut amplifier cette sensation.

QUESTIONNEMENT

- 1) Comment donner l'illusion de quelque chose qui ne s'arrête jamais ? (Selon les outils proposés)
- 2) La prise de vue photographique peut-elle contribuer à renforcer cette impression ?

3.2.1. Analyse des obstacles de la situation-problème 2

Dans cette deuxième situation-problème, il s'agit de donner une sensation d'infini dans un espace fini. Le paradoxe est évident et joue sur aspect sensoriel. Le cadrage de la photographie peut amplifier en dernier lieu cette sensation d'infini en jouant sur l'hors-champ.

Du point de vue du modèle de l'agir praxéologique et communicationnel, voici les différents aspects qui apparaissent et qui s'imbriquent :

- créer un agencement de signes calibrés à produire une sensation d'infini en exploitant les matériaux et l'espace tridimensionnel, implique une dimension subjective avec des prétentions à la sincérité, puisque ces signes sont à produire par les élèves selon leur propre sensibilité.
- la sensation de l'infini : cet aspect participe du monde objectif avec des prétentions à la vérité, car la perception humaine peut être abordée dans sa dimension scientifique : cette sensation peut se ressentir face à la répétition d'un motif ornant une pièce, car elle induit un trouble perceptif (pour exemple l'installation Dots obsession, *Infinity Mirrored Room* de Yayoi Kusama, en annexe 3) que tout un chacun peut ressentir.
- L'agencement de signes calibrés à produire une sensation d'infini relève du langage visuel formel : le système sémiotique engagé exhibe des prétentions à désigner, visuellement un concept en se basant sur la perception humaine. Comme dans la situation-problème précédente, ces fonctionnements visuels font à leur tour l'objet de la production de discours, qui décrivent et explicitent. Il y a alors deux systèmes sémiotiques. Ces différents aspects convoquent par conséquent le monde discursif au sein duquel sont exhibées des prétentions à la validité désignative.
- La photographie utilisée pour amplifier la sensation d'infini : le cadrage joue ici un rôle essentiel. Cet aspect convoque à nouveau deux systèmes sémiotiques, puisque que le langage de la photographie participe d'un système sémiologique qu'il faut lui aussi explicité.
- La production de l'installation, puis de la photographie, renvoient aussi toute deux à une maîtrise des aspects techniques. Les prétentions sont de l'ordre de l'efficacité relative à des savoir-faire. Les obstacles seront soit d'ordre épistémologiques, soit tactilo-kinesthésiques.

4. CONCLUSION

L'outil pédagogique situation-problème tel que conceptualisé par Meirieu est intéressant à inclure dans un dispositif didactique une fois seulement que les contenus à enseignés sont clairement spécifiés. En ce sens, la théorie de l'agir communicationnel et praxéologique proposée par Bronckart me paraît d'une part un moyen possible de modéliser des contenus d'enseignement et d'apprentissage en arts visuels et ainsi pallier leur imprécision, d'autre part elle permet d'opérer une distinction des obstacles potentiels, comme cela a été explicité. Cette distinction appelle des réponses didactiques spécifiques à la nature de ces obstacles, ce qui me paraît essentiel. A ce propos, les concepts didactiques développés par Vuillet, référés aux quatre mondes de Bronckart, se révèlent éclairants.

Le présent travail révèle que les théories socioconstructivistes, au demeurant fort pertinentes, sont au cœur des formations enseignantes, c'est ce qui m'a d'ailleurs poussé à m'intéresser à la situation-problème. Ce faisant, je me suis aperçue que la spécificité des contenus de ma discipline pouvait poser problème, du fait de la relative indétermination de ceux-ci. Ceci soulève deux questions : celle de l'application de la genericité de certains concepts pédagogiques appliqués à la spécificité d'une discipline encore peu définie et, celle de définir des contenus dans une perspective éducative, c'est-à-dire celle du rôle de l'enseignement des arts visuels à l'école obligatoire. Comme je l'ai précisé dans l'introduction, cette dernière question me préoccupe. En effet, le champ de l'artistique se réfère en majeure partie aux mondes social et subjectif (Bronckart). L'enseignement de la discipline est propice à l'émergence de nœuds socio-évaluatifs et implique l'individu grâce à l'expérience. Ceci peut notamment contribuer à questionner le contexte socio-historique dans lequel nous évoluons : si l'art est le reflet de la société qui le produit, il peut également permettre de « porter un autre regard sur ». Les pratiques artistiques au sein du cursus scolaire pourraient alors s'avérer l'opportunité de développer le « vivre-ensemble » (ce que recommande le PER).

Références

Astolfi, J.-P. (1992), *L'école pour apprendre*. ESF, Collection Pédagogiques, Paris.

Avgerinou, M. D. et Pettersson, R. (2011). *Toward a cohesive theory of visual literacy*. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1-19.

Bachelard, G. (2012), *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, (1934), Édition numérique réalisée le 18 septembre 2012, révisée le 20 août 2014 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, Québec.

Barbot, B., Lubart, T. (2012), *Adolescence, créativité et transformation de soi*, dans *Enfance* 2012/3 (No 3), éditions Necplus, pages 299 à 312.

Lien : <https://www.cairn.info/revue-enfance-2012-3-page-299.htm>

Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D.J. et Boutin, N. (2012). *Problem-based and project-based learning in engineering and medicine: Determinants of students' engagement and persistence*. *Interdisciplinary Journal for Problem-Based Learning*, 6(2), 7-30, <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1355>

Belton, R. J. (1996). *Elements of art*. *Faculty of Creative and Critical Studies*. Consulté à l'adresse <https://fccs.ok.ubc.ca/about/links/resources/arhistory/elements.html>

Bronckart, J.-P. (2004a). *Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail*. In J.-P. Bronckart et Groupe LAF (Eds.), *Agir et discours en situation de travail* (p.11-144). Genève : Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation.

Brossard, M. (2008), *Concepts quotidiens/concepts scientifiques : réflexion sur une hypothèse de travail*, *Carrefours de l'éducation* 2008/2 (n° 26), pages 67 à 82.

Lien : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-2-page-67.htm>

Brousseau, G. (1998). *Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique*. In G. Brousseau (Ed.), *Théorie des situations didactiques* (p.115-160). Grenoble : La Pensée Sauvage.

Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., et Butera, F. (2008). *Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage*. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 163, 105-125. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5533>

Denizot, N. (2020). *Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires*, Pratiques 189-190 | 2021, mis en ligne le 09 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/9470> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9470>

de Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette.

Develay, M. (2008), *Pédagogie socioconstructiviste, idéologie, scientificité et auto-analyse*, Enjeux pédagogiques No 10 – novembre 2008

Fabre, S. (2015), *Didactique des arts plastiques : la question de la matrice disciplinaire*, dans *Recherches en didactiques 2015/1 (N° 19)*, pages 39 à 50, Éditions Association REDLCT. ISSN 2116-9683/ ISBN 9791090290082 DOI 10.3917/rdid.019.0039

Giordan, A. (1997). Nouvelles idées sur apprendre. In *Didactiques : Recherches et pratiques. Les Cahiers du CERF*, 5, 161-197.

Giordan, A. & de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Glicenstein, J. (2017). *Introduction : qu'est-ce qu'une expérience dans l'art ?* Marges 24 | 2017, mis en ligne le 20 avril 2017. URL : <http://journals.openedition.org/marges/1252> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/marges.1252>

Howell, K. et Negreiros, J. (2012). *Visual culture*. (2^e éd. revue et augm.). Cambridge, UK : Polity Press.

Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*, Paris, PUF (pp. 36-57)
Extrait in *Textes de méthodologie en sciences sociales* choisis et présentés par Bernard Dantier, Édition complétée à Chicoutimi, Ville de Saguenay, Québec, le 3 juin 2007.

Johsua, S.(1996). *Le concept de Transposition Didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques?* Dans Caillot et Raïsky (Eds) *La Didactique au delà des didactiques. Regards croisés sur des concepts fédérateurs*. De Boeck : Bruxelles, 61-73.

Johsua S. (1998). Des savoirs et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* (p. 79-97). Paris : PUF.

Joshua, S. (1998). Les « obstacles épistémologiques » et le cadre vygotkien. In M. Brossard & J. Fijalkow (Eds.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*.

Legendre, M-F. (2008). *Les pédagogies socioconstructivistes : de quoi s'agit-il et où en est-on ?* Enjeux pédagogiques No 10 – novembre 2008

Little, D. (2015). *Teaching visual literacy across the curriculum : Suggestions and strategies*. In D. Little, P. Felten et C. Berry (dir.), *Looking and learning: Visual literacy across the disciplines* (p. 87-91). San Francisco, CA : Jossey- Bass, *New Directions for Teaching and Learning* (numéro 141).

Marquez Cuesta, F. (2018). *Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire*. Revue « Formation et pratiques d'enseignement en question ». N° 23/2018, Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin. Pages 143 à 158. Site : <http://www.revuedeshep.ch>

Martinand, J.-L. (1985). *La question de la référence en didactique du curriculum*, version informatisée, *Investigações em Ensino de Ciências – V8* (2), pp. 125-130, 2003

Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.

Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29

Meirieu, P. (2010). *Apprendre... oui, mais comment ?* Collection Pédagogies, Paris : ESF.

Meirieu, P. (2007). *Les situations-problèmes... vingt ans après*. Revue ECHANGER, Académie de Nantes, le 28 mars 2007. Propos recueillis par M. Blin et J. Perru.

Lien : <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/situationsproblemes.htm>

Mili, I., Rickenmann, R. (2018). *Introduction*. Revue « Formation et pratiques d'enseignement en question ». N° 23/2018, Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin. Pages 7 à 18. Site : <http://www.revuedeshep.ch>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche (2016). *Faire la différence entre problème et question ; construire des problématiques et problématiser*. Lien : <https://eduscol.education.fr/document/18232/download>

Pelissier, G. (1995). *État des pratiques d'enseignement*, dans *Didactique des arts plastiques : « l'artistique et les références artistiques dans les pratiques d'enseignement, Actes du stage National »*, Paris, M.E.N., 21-29.

Perrenoud, P. (2008). *Constructivisme : construction et mauvaise foi*, Bulletin de la Haute école pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel, novembre 2008 N° 10, HEP Bejune. Lien : <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/5923.pdf>

Perrenoud, P. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfance & Psy*, n° 24, pages 9-17.

Samson, G. (2014). *Le transfert des apprentissages : tout le monde en parle, mais... .* Conférence offerte dans le cadre des activités Midis pédagogiques. Université du Québec à Trois-Rivières : Trois-Rivières. Site : www.uqtr.ca/activitespedagogiques

Sola, C. (2007). *Y a pas de mots pour le dire, il faut sentir*, *Terrain* 49 | 2007, mis en ligne le 15 septembre 2011. URL : <http://journals.openedition.org/terrain/5841> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/terrain.5841>

Rieunier, A. (2001). *Préparer un cours. 2- Les stratégies pédagogiques efficaces*. Collection Pédagogies, Paris : ESF.

Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D.J. et Boutin, N. (2012). *Problem-based and project-based learning in engineering and medicine: Determinants of students' engagement and persistence*. *Interdisciplinary Journal for Problem-Based Learning*, 6(2), 7-30, <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1355>

Rickenmann, R. (2018). *Acquis et développement d'une didactique des arts*. Revue « Formation et pratiques d'enseignement en question ». N° 23/2018, Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin. Pages 45 à 64. Site : <http://www.revuedeshep.ch>

Savoie, S., Mendonça, P. (2018). *Développer la littératie visuelle chez les jeunes : proposition d'une nomenclature des éléments de base des arts visuels*, dans *Actes du Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, Université du Québec à Montréal 2016*, CRÉA Éditions, pages 60 à 71 / Lien : <https://www.erudit.org/fr/livres/actes-du-colloque-sur-la-recherche-en-enseignement-des-arts-visuels/actes-colloque-sur-recherche-en-enseignement-arts-visuels-universite-quebec-a--978-2-923999-04-3/004482co/>

Tritten, G. (1979). *Education par la forme et la couleur. Guide méthodique pour l'éducation artistique*, Vevey : Editions Delta s.a.

Vuillet, Y. (2017). *A la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire*. Thèse de doctorat : Univ. Genève, no FPSE 647 <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:129260>

Annexes

Annexe 1 : nomenclature de base du langage visuel

Éléments de base du langage plastique :



La ligne est une trace créée par un point se mouvant dans l'espace. Le concept de la ligne est unidimensionnel, avec des variations selon l'épaisseur, la direction ou la longueur (Crane, 1900 ; Hare, 2015)¹². Il est même possible de « donner à une ligne de la tension, de l'élasticité, de la douceur, de la souplesse, de la nouer, etc., ou de lui attribuer un son : aigu, profond, modulé » (Prette et De Giorgis, 2001, p. 57).



La forme surgit au croisement de deux ou de plusieurs lignes. Elle possède une caractéristique bidimensionnelle (hauteur et largeur). Les créateurs peuvent utiliser des formes à la fois géométriques (triangle, cercle, etc.) et organiques. La forme est une surface implicitement délimitée (Hare, 2015 ; Prette et De Giorgis, 2001 ; Pumphrey, 1996).



La couleur perçue est générée par la façon dont une surface réfléchit la lumière. Elle possède trois grandes propriétés : la variation (échelle chromatique), l'intensité (pureté de la couleur) et la valeur (sombre ou claire).



La valeur correspond à la luminosité d'une surface et donc à la densité de la couleur (Leduc, 2002) appelée parfois tonalité. La valeur peut avoir des variantes infinies de tons dans le spectre d'une même couleur. Les valeurs de couleurs peuvent créer des effets d'ombres et de lumière, ainsi que des textures.



La texture qualifie la surface d'un objet : rugueuse, lisse, glissante, etc. En arts visuels, la texture peut être réelle (on la sent au toucher) ou inférée, c'est-à-dire qu'on en suggère l'apparence.



L'espace est utilisé pour créer la notion de profondeur dans une composition. Il peut être défini comme négatif ou positif. L'espace peut être entre, autour ou à l'intérieur des objets. On peut aussi parler « d'organisation de l'espace », par exemple en termes d'énumération, de juxtaposition, d'alternance, de symétrie, d'asymétrie, de plans et de répétition d'éléments dans l'œuvre. On parle aussi de « représentation de l'espace » avec par exemple l'étagement, le chevauchement, le rabattement, la perspective linéaire, aérienne ou à vol d'oiseau.



Le volume ou la forme volumétrique est une combinaison de l'espace et de la tridimensionnalité (longueur, largeur et hauteur). Le volume peut être perçu de plusieurs points de vue et angles. Il peut être réel ou suggéré. Les formes volumétriques sont porteuses de volume et occupent l'espace.

(2) Les principes du design :

Les sept éléments de base du langage plastique sont complétés par les principes du design. Les sept principes du design peuvent être des outils d'organisation et de planification d'une création visuelle. Voici les principes du design tels que répertoriés par Hare (2015) :



L'équilibre est la pondération visuelle dans une composition. Généralement, l'équilibre subsiste en trois types de propriétés symétriques. Dans la première, les deux côtés sont égaux. Dans la deuxième, les deux côtés sont différents, mais également pondérés (asymétriques). Dans la troisième, la propriété est radiale, car le design émerge du centre.



Le contraste réfère à la différence entre les éléments d'une composition. Le contraste peut se produire à travers une variété d'éléments comme les changements de forme, de taille ou de couleur dans une composition.



L'accentuation réfère à un point focal dans une création. L'accentuation attire en priorité le regard de l'observateur vers certaines zones de la composition visuelle.



La répétition crée un motif, lui-même formé d'éléments répétés avec régularité, utilisant par exemple des formes ou des couleurs.



L'unité signifie que tous les éléments composants l'œuvre d'art sont en harmonie. La variété à l'intérieur des éléments ajoute aussi à la composition.



Le mouvement réfère à la manière dont l'œil navigue à travers l'œuvre d'art. Le mouvement peut conduire l'observateur d'un aspect de la composition vers un autre.



Le rythme est la répétition régulière et homogène d'éléments du langage plastiques tels que la ligne, la valeur, la texture, les formes ou les volumes.

(3) Les éléments de base de l'art contemporain :

Les éléments de base de l'art contemporain ne lui sont pas tout à fait uniques à cet art. Il convient par contre de les différencier de ceux de l'art moderne et des arts plus traditionnels, en ce sens que beaucoup d'artistes actuels vont au-delà des principes de l'art traditionnel et moderne en s'exprimant à travers des éléments de base inédits, qui ne sont pas formels en soi, mais sont plutôt des concepts ou idées qui feront émerger des formes plastiques symboliques secondaires. Sept éléments de base de l'art contemporain sont dénombrés par Hare (2015) : l'appropriation, le temps, la performance, l'hybridité, la perspective, la destruction et le texte. Les voici, tels que définis par Hare (2015).



L'appropriation signifie prendre référence ou s'appuyer sur des images préexistantes provenant de sources extérieures et de les incorporer dans de nouvelles créations.



Le temps, comme élément de base, est incorporé dans une création artistique lorsque le sens de cette dernière dépend du passage du temps. En observant les œuvres de certains artistes contemporains, on se rend compte que ces derniers manipulent la façon dont nous vivons et expérimentons le passage du temps.



La performance réfère à des œuvres présentées à une audience ou créées par cette dernière. La performance est un élément qui peut inclure les procédés utilisés par l'artiste pour créer son œuvre. Le processus de création devient alors plus important que le produit final lui-même.



L'hybridité, dans le travail d'un artiste, associe des matériaux inhabituels à des médiums traditionnels. Cette incorporation des matériaux joue un rôle important dans le sens même de l'œuvre, par exemple, lors de l'incorporation de matériaux recyclés ou industrialisés.



La perspective : localisée, forcée ou anamorphique, réfère au fait qu'un artiste travaille avec l'espace réel entourant son œuvre elle-même. La perspective peut jouer un rôle dans la manière dont le spectateur regarde l'œuvre ou même dans la manière dont elle est perçue.



La destruction est exploitée dans la création artistique lorsque l'artiste, utilisant des méthodes appropriées, endommage volontairement son œuvre et que ces dommages restent visibles dans le produit final. Souvent la destruction est documentée comme processus, ce dernier devenant l'œuvre elle-même.



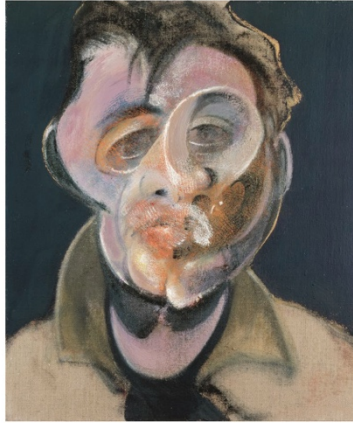
Le texte, dans les certaines créations visuelles, va au-delà de l'idée du texte conçu uniquement pour la lecture. Le sens ajouté par le biais du texte ajoute un autre niveau à l'œuvre, une profondeur qui ne pourrait pas nécessairement être atteinte uniquement avec des formes ou des couleurs.

Note : Cette nomenclature est entièrement tirée de l'article *Développer la littératie visuelle chez les jeunes : proposition d'une nomenclature des éléments de base des arts visuels* rédigé par Savoie et Mendonça (2018).

Annexe 2 : Quelques œuvres de référence



Albrecht Dürer, *Autoportrait aux gants*, 1448.



Francis Bacon, *Self-portrait*, 1969.



Otto Dix, *Auto-portrait en soldat*, 1914.

Quelques opportunités de questionner les notions de portrait et d'autoportrait...



Orlan, *Self-hybridation Opéra de Pékin*, 2014.

Arman, *Autoportrait robot*, 1992.



Nicole Tran Ba Vang, *Collection printemps-été 2001, Sans titre 06*, 2001.

Sophie Calle, *Hôtel*, 1981.



Quelques opportunités de
questionner les notions de
portrait et d'autoportrait...



Jeongmee Yoon, *The Pink and Blue Project*, 2005-2023.

Annexe 3 : Quelques œuvres de référence



Yayoi Kusama, *Dots obsession, Infinity Mirrores Room*, intallation, 1998.



Mrzyk et Moriceau, *Moonraker*,
intallation de dessin dans l'espace
d'exposition, 2004.



Jacques Monory,
Meurtre n° 2,
huile sur toile, 1968.