

Enseigner les arts plastiques en SEGPA

Magali CHANTEUX

1998

Créé en 1972, l'enseignement des arts plastiques a remplacé dans l'éducation des élèves le « dessin ». La différence entre les deux intitulés —arts plastiques et dessin— marque suffisamment la volonté d'ouverture par rapport au champ de référence (l'art) pour que l'on comprenne ce qui s'est joué. Il s'agissait de passer à un enseignement qui permette à tous les jeunes d'accéder à la diversité de la création artistique et à la pluralité des formes artistiques d'expression ; il s'agissait également de réduire la fracture existant alors entre l'art contemporain et le public. Aujourd'hui, si cet enseignement, bien conduit par un grand nombre d'enseignants, est apprécié des chefs d'établissement qui en ont compris les apports, il reste mal connu et souvent assimilé à des académismes qui n'ont plus cours. C'est donc concrètement, par le biais d'une séance de travail en sixième, que je voudrais présenter ce que peut être l'enseignement des arts plastiques pour des élèves de SEGPA. Auparavant, il convient peut-être de rappeler quelques points sur les orientations générales de cet enseignement tel qu'il est aujourd'hui enseigné.

Qu'est-ce qu'une séance de travail en arts plastiques ?

Les textes réglementaires inscrivent, au collège, une séance d'une heure hebdomadaire pour l'enseignement des arts plastiques. Cette heure est en réalité de cinquante-cinq minutes. La brièveté du temps imparti n'échappe à personne et elle est souvent prise par ceux qui n'enseignent pas les arts plastiques (ou ne savent pas les enseigner) comme cheval de bataille. Or, elle est à considérer comme une donnée concrète : cette heure, pour brève qu'elle semble être, existe. Elle existe pour **tous** les élèves. La prise en compte du temps (durée de chaque séance et périodicité) a, précisément, fait partie de la réflexion qui, initialement, a transformé les modes d'enseignement et permis le passage du « dessin » aux arts plastiques, sans exiger de nouvelles structures institutionnelles.

Pour répondre aux objectifs qui lui étaient assignés, et dans le cadre qui lui était imparti, l'enseignement des arts plastiques a fait des choix. Centrer cet enseignement sur les élèves, leur donner l'opportunité d'une pratique individuelle et personnelle en est le pivot. La durée de la séance ainsi que la fermeté de cette option concernant la place centrale accordée à la pratique des élèves, déterminent la structure d'une séance de travail. Dans ces cinquante-cinq minutes, le projet du professeur est de laisser la plus grande place à la pratique des élèves. Pour cela, il a fallu apprendre à rompre avec le discours professoral (présentation, explications, interventions pendant le travail, commentaires) et en même temps apprendre à accueillir la parole des élèves. En effet, l'activité des élèves est une condition nécessaire mais non suffisante ; la pratique implique qu'ils puissent eux-mêmes faire un retour critique sur ce qu'ils ont fait et produit.

Le modèle théorique d'une séance renvoie donc à une structure forte : une mise en situation de travail rapide, un temps de pratique le plus long possible dans le cadre horaire, un retour oral sur la production.

Si réduire le discours professoral en début de séance revient à gagner du temps pour la pratique des élèves, cela ne signifie pas pour autant que tout élément qui instaure la situation d'apprentissage et la rende compréhensible à l'élève soit supprimé. La phase orale de présentation et d'explications est remplacée par un ensemble d'éléments (pour la plupart concrets) immédiatement accessibles aux élèves et constituant une mise en situation de travail. De fait, les explications de début de cours ne sont pas compatibles avec les choix pédagogiques faits dans l'enseignement des arts plastiques. L'habitude de donner des explications en début de travail —pour reconfortante qu'elle soit, pour l'enseignant comme pour l'élève— renvoie à une compréhension centrée sur la discipline

d'enseignement et non sur l'élève. Elucider ce qu'il y a à faire, expliquer comment, revient à suggérer, à induire, à déterminer ce qui sera fait par les élèves (de même que montrer des productions déjà faites ou des œuvres avant qu'ils ne se mettent à l'œuvre). Ils cherchent, alors, à effectuer ce qu'ils croient qu'on attend d'eux, ils essaient de produire la réponse attendue, ils appliquent du déjà connu et, ce faisant, leur activité s'éloigne de ce qu'on cherche à leur faire comprendre : les dimensions créative et critique de la pratique.

Ces choix d'enseignement sont fondés sur des observations et des études dont les résultats s'accordent sur l'existence de certains freins ou obstacles : difficulté des élèves dans la maîtrise de la langue, différences entre les habitudes culturelles des enseignants et celles de leurs élèves, hétérogénéité des niveaux culturels des élèves, incompréhension de la part des élèves de la demande scolaire... Parallèlement, il est avéré qu'un élève fait toujours quelque chose de ses dix doigts en arts plastiques : quel que soit le type de la situation d'enseignement, il produit quelque chose, un dessin, un modelage, une peinture, une construction.

Bien peu fréquents sont les élèves qui ne produisent rien lors d'une séance d'arts plastiques. En effet, il est rarissime qu'un élève qui a atteint une douzaine d'années (et même avant), soit d'une totale inhabileté. Le plus souvent, à cet âge et sans en avoir clairement conscience, les élèves ont déjà acquis des habiletés de toutes sortes et ils savent accomplir de nombreuses opérations simples. Par exemple, ils savent faire un noeud, découper, attacher, coller, tracer, pour peu qu'on leur laisse la possibilité de le faire à leur manière. Lorsqu'il fait quelque chose et qu'il n'est pas sans cesse repris dans ses gestes, ni dans ses initiatives, l'élève n'est pas « en difficulté ». En arts plastiques, l'enseignement s'appuie sur cette capacité de production qu'ont tous les élèves, sur leurs habiletés déjà acquises et sur les connaissances en construction glanées ça et là, diverses. Les situations proposées, qui ne présument en rien les résultats attendus mais s'appuient sur les potentialités des élèves, leur donnent un espace ouvert à explorer, et leur permettent de s'y inscrire tels qu'ils sont. Le travail oral, en fin de production, regroupe les élèves, rassemble les diversités des productions, en permet l'interrogation critique, et par là même, en met à jour le sens par rapport au champ des arts plastiques.

Cinquante-cinq minutes, quelques matériaux, dix-neuf élèves et un enseignant.

Plusieurs séances d'arts plastiques avec des niveaux de classe différents étaient prévues pour cette présentation afin d'éviter que ces exemples ne prennent un caractère « exemplaire ». Mais le peu de temps amène à n'en présenter qu'une. Il s'agit d'une séance d'arts plastiques avec une classe de sixième d'élèves en réelle difficulté dans un collège parisien. Le petit effectif (19 élèves) atteste le niveau de difficulté scolaire de ces enfants dont le retard d'âge est globalement de deux ans. Cette séance n'a pas lieu avec des élèves de SEGPA, mais elle est représentative que le travail est possible quels que soient le milieu ou l'environnement scolaire.

Pour cette classe très agitée après deux heures d'un autre enseignement, l'enseignant a construit une séance de travail à partir d'une proposition insolite pour les élèves : « Vous avez un visiteur aujourd'hui ; il est très surpris que vous ne soyez que dix-neuf ; faites lui croire que vous êtes plus nombreux ». A l'écoute de cette proposition, les élèves sont eux-mêmes plus que surpris mais, très vite, demandent « comment il faut faire ». L'enseignant a apporté et regroupé des matériaux simples : des cartons d'emballages vides, des morceaux de cartons, des bambous, des ficelles, des rubans adhésifs, et quelques outils, ciseaux, agrafeuses. Au lieu de répondre au « comment », l'enseignant propose aux élèves de prendre ce dont ils ont besoin pour montrer qu'ils sont plus nombreux et indique que quarante minutes après, il faudra qu'on puisse voir s'ils sont plus nombreux.

Les dix-neuf élèves sont au travail et construisent rapidement des objets dont la forme finale est difficile à anticiper. Bien que je sois simple observatrice, les élèves viennent me trouver avec un cutter : ils n'ont pas le droit de l'utiliser et ils me demandent de couper tel ou tel carton en m'indiquant l'endroit, la dimension de la coupe. Ce modeste événement est intéressant dans la mesure où les élèves montrent à travers cela qu'ils ont compris la situation pédagogique dans laquelle ils sont et qu'ils intègrent le visiteur auquel ils doivent montrer qu'ils sont plus nombreux.

Les travaux peu à peu prennent forme. Certains élèves ont bâti des silhouettes en carton, d'autres ont construit des personnages en volume avec des cartons vides et des bambous, d'autres ont constitué une classe dans une boîte avec de toutes petites figurines. A l'heure prévue, l'enseignant demande à chacun d'installer son travail où il veut, pour le présenter à toute la classe. Là encore, les élèves agissent différemment : quelques élèves installent les grandes productions sur les chaises, derrière les tables, comme s'il s'agissait d'élèves ; d'autres les placent debout près du tableau, de la porte ou d'un mur ; un élève pose la boîte-classe sur une table au centre, etc.

Quand chacun a posé et présenté son travail, l'enseignant dit simplement « Maintenant on va faire un peu le point sur ce qui s'est produit ». Les élèves n'ont ni retrait, ni refus de parler et, bien au contraire ont tous quelque chose à dire : avant tout, dire ce qu'ils ont fait, ce qu'ils voulaient faire. Ils constatent « On est beaucoup plus nombreux dans la classe », restant sur la fiction de départ de cette séance. L'enseignant rebondit alors sur cette phrase et demande de compter si « on est vraiment plus nombreux ». Par ce fait de compter, les élèves prennent conscience que dans l'ensemble des travaux il y a ce qui est de la même taille qu'eux et ce qui est plus petit. A partir de la réponse d'un élève sur les représentations plus petites (« ceux-là ne sont pas comme nous »), l'enseignant fait préciser à quoi renvoie ce « comme nous » et les élèves parlent alors de la taille : « la même taille », « taille réelle », « grandeur nature », « plus grand », « plus petit », « miniature ». Ils bâtissent un raisonnement sur la validité qu'il y avait à montrer une plus grande quantité d'élèves par la représentation d'un élève grandeur nature, ou par la représentation de la classe avec des élèves beaucoup plus petits. L'enseignant a repris des notions comme « grandeur nature », « échelle », et deux élèves essaient d'établir la distinction entre « portrait » et « effigie », mot inconnu pour certains mais qui a été utilisé par un élève pour parler des constructions en volume et de la même taille que les élèves. Avant que les élèves ne partent, l'enseignant leur demande de retenir les mots nouveaux qu'ils ont rencontrés ; les doigts se lèvent et les mots fusent dans l'espace de la classe. Le cours est terminé.

Il reste cependant un acte à produire de la part de l'enseignant : mettre en relation la production des élèves avec le champ artistique. Il apportera des références artistiques en fonction des questions qui sont apparues au cours du temps de travail oral et qui permettent de retravailler avec eux un des contenus d'enseignement de la classe de sixième : la question de la ressemblance et de la représentation.

Décrit, le dispositif construit par l'enseignant semble simple. Il nécessite cependant une construction précise pour que sa mise en œuvre soit fertile et offre aux élèves une situation ouverte et d'apprentissage. A travers la présentation d'une séance de ce type, on comprend aisément comment l'enseignement des arts plastiques neutralise les obstacles linguistiques et culturels (précédemment mentionnés) et leur substitue des obstacles didactiques franchissables par les élèves.

Enseigner et éduquer : la dimension culturelle des arts plastiques

Au cours de cette séance-là, les élèves ont réellement acquis des connaissances, non seulement dans la mise en œuvre concrète (car ils se sont confrontés à des assemblages soit aussi grands qu'eux, soit minuscules), mais aussi des connaissances théoriques sur la question des rapports de dimension entre une représentation et son référent, sur les notions de grandeur et d'échelle. Cela demande au delà de l'heure de cours, un travail fin de la part de l'enseignant pour réactiver ce qui est appris ou semble avoir été appris. Il va falloir le stabiliser, le réinvestir, en l'interrogeant à nouveau, sous d'autres formes, à travers d'autres dispositifs de telle sorte que l'élève ne se contente pas d'un inventaire ou d'un livre de recettes mais qu'il relie le travail plastique à l'élaboration du sens, à l'élargissement de son horizon, à la construction de valeurs.

Accéder à la diversité de la création artistique et à la pluralité des formes artistiques d'expression, réduire la fracture entre l'art contemporain et le public ont constitué dès le départ les objectifs généraux de l'enseignement des arts plastiques. Ces objectifs sont valables pour tous les élèves. Peut-être est-il nécessaire de développer brièvement comment les élèves peuvent se situer par rapport à l'art de leur époque et ce qui est entendu du point de vue de l'enseignement.

Pour les élèves dans leur grande majorité (quelles que soient leurs origines familiales), l'art n'est pas —en général— une préoccupation constante. Cependant, ils en ont tous des représentations, des idées toutes faites, qui ne sont pas mises à l'épreuve. Le fameux « Ça c'est du Picasso » signifiant que n'importe qui peut en faire autant, en est bien un exemple et il se retrouve à peu près dans tous les milieux scolaires. Pour beaucoup d'élèves, il n'y a pas ou peu de différenciation entre ce qu'ils voient dans la rue, à la télévision et les productions artistiques. Le but est de mettre ces idées toutes faites à l'épreuve et de pouvoir faire cette différenciation.

La pratique à laquelle ouvre l'enseignement des arts plastiques, permet aux élèves d'établir, assez facilement un lien avec l'art contemporain qui sert de pont vers l'art non contemporain. En effet, il y a beaucoup moins de difficultés, pour un élève, à comprendre une œuvre moderne ou contemporaine au regard de ce que lui-même a produit, qu'il n'y en a à comprendre d'emblée une œuvre classique en allant au-delà de « l'image » qu'elle offre. Dans le cas de la séance en sixième (précédemment présentée), les élèves verront plus facilement, et en en comprenant l'économie, une œuvre de Julio Gonzalez telle que *Arlequin* de 1929, ou une figure de bois peint de Georg Baselitz (*Sans titre*, 1984) qu'une œuvre du Bernin, pour laquelle, a priori, ils n'ont d'autres éléments de connaissance que son degré de ressemblance à un référent identifiable. Cependant, grâce à la présentation des deux œuvres que ce qu'ils viennent de faire leur permet de comprendre en partie, ils pourront s'interroger sur la troisième. L'art contemporain permet aux élèves de travailler la matérialité des objets artistiques, permet de parler du concret d'une production artistique dans la mesure où, le plus souvent, les moyens, les processus de production y sont visibles et montrés. L'élève y retrouve peu à peu les interrogations qu'il a eues à la fin de chaque production, lors du regroupement des travaux et du travail oral. Au cours des quatre années de collège, il apprend à élargir ces interrogations et à les transposer.

Le travail en classe, en mettant toujours en jeu une grande diversité de réponses, montre qu'il n'y a pas —en arts plastiques— de réponse unique, seule valable, supérieure à toute autre et qui se donnerait pour la vérité. Cette confrontation permanente de l'élève à de la pluralité, à travers la pratique (donc quelque chose dans quoi il s'engage, s'investit, à quoi il accorde de l'importance, ne serait-ce que pour un moment), lui permet non seulement de penser que l'artiste a une démarche et une pratique, mais l'oblige à prendre en compte autrui, différent mais valable et intéressant. Sur cet aspect-là de l'enseignement des arts plastiques, l'art contemporain apporte aussi son soutien formateur. Coupant avec une forme réaliste de la ressemblance, l'œuvre d'art contemporaine apparaît déroutante, différente, étrangère et ne se laisse pas « voir » du premier coup d'œil, elle oblige à s'interroger sur autre chose que ce à quoi elle ressemble. A travers l'œuvre d'art, va se poser à l'élève la question de l'altérité et de la distance entre soi et cette altérité. Cette question-là paraît fondamentale aujourd'hui dans l'éducation des citoyens, et par là de **tous** les élèves.