

LA DIDACTIQUE DES ARTS PLASTIQUES ET LA MÉMOIRE AGISSANTE DU DESSIN

Laurence **ESPINASSY**

Aix-Marseille Université

Professeure des Universités, exerçant à l'Inspé (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) d'Aix-Marseille Université. Ses recherches s'inscrivent dans les contours d'un programme « Ergo-Didactique », dont elle est coresponsable (Programme ODE – Laboratoire ADEF – UR 4671) et contribuent au développement du programme relatif aux enseignements artistiques (GCAF). Ses recherches se développent à partir de la mise au jour d'organismes génériques de l'activité enseignante en étudiant initialement la discipline scolaire des arts plastiques.

Résumé

Cinquante ans après son instauration en tant que discipline scolaire, les arts plastiques (AP) sont toujours l'objet de remises en cause récurrentes, notamment par certains partisans de l'apprentissage du « dessin » dans une acception de savoirs strictement techniques. Dans une perspective historico-culturelle (Vygotski, 1930/1985), l'objet de cet article est, d'une part, de revenir sur l'origine de ce vieil antagonisme, survivance d'une querelle entre « anciens » et « modernes » et, d'autre part, de réaffirmer les fondements d'une didactique des AP qui ne renie en rien le dessin. D'où viennent de telles remises en question réactivées à intervalles réguliers ? Les programmes d'enseignement actuels sont porteurs de mémoire : quels infléchissements, ruptures et continuités peuvent être identifiés ? Pour quels effets sur les normes et les cadres du travail des professionnels de l'éducation ? La première partie de cet article propose une approche des prescriptions permettant de mettre au jour certains liens de filiation et des nœuds de tension. La deuxième partie revient sur les fondements d'une didactique des AP, telle qu'enseignée aujourd'hui en France, qui continue d'interroger la fonction et la place du dessin.

Mots-clés : enseignement des arts plastiques ; dessin ; mémoire disciplinaire ; didactique.

Isabelle **CLAVERIE**

Université Bordeaux Montaigne

Titulaire à l'Université Bordeaux Montaigne. Son travail de recherche doctorale, entamée au sein du Laboratoire Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (UR 4671 ADEF) d'Aix-Marseille Université questionne la généricité et la singularité des modes de l'agir professoral à l'œuvre au sein de dispositifs culturels à visée transversale.

Abstract

Fifty years after its introduction as a school discipline, the visual arts (AP) are still the object of recurrent questioning, particularly by certain supporters of the learning of “drawing” in the sense of strictly technical knowledge. From a cultural-historical perspective (Vygotski, 1930/1985), the purpose of this article is, on the one hand, to review the origin of this old antagonism, a survival of a quarrel between “ancients” and “moderns”, and on the other hand, to reaffirm the foundations of a AP didactics that does not deny drawing. What is the source of such regularly reactivated questioning? The current teaching programmes are bearers of memory: what changes, ruptures and continuities can be identified, for what effects on the norms and frameworks of the work of education professionals? The first part of this article proposes an approach to the prescriptions that will allow us to bring to light certain links of filiations and nodes of tension. The second part questions the foundations of a didactic of AP as taught today in France which continues to visit the function and place of drawing.

Keywords : visual arts education ; drawing ; disciplinary memory ; didactics.

Introduction

En 2020, cinquante ans après son instauration en tant que discipline scolaire, les arts plastiques (AP) sont toujours l'objet de remises en cause récurrentes, notamment par certains partisans de l'apprentissage du « dessin » dans une acception de savoirs strictement techniques.

Dans une perspective historico-culturelle (Vygotski, 1930/1985), l'objet de cet article est, d'une part, de revenir sur l'origine de ce vieil antagonisme, survivance d'une querelle entre « anciens » et « modernes » et, d'autre part, de réaffirmer les fondements d'une didactique des AP qui ne renie en rien le dessin.

La réactivation aujourd'hui de cet antagonisme est d'autant plus surprenante que divers mouvements artistiques travaillent depuis près d'un demi-siècle dans un esprit post-moderne à gommer la fracture entre tradition et modernité.

Rappelons rapidement que l'objectif majeur de cette discipline d'enseignement général et obligatoire est d'engager les élèves dans un processus productif, créatif, réflexif et culturel, dans la logique du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (BO n° 17 du 23 avril 2015). Les programmes actuels d'AP portent une attention particulière aux pratiques du dessin, celles qui travaillent le « rapport au réel et la valeur expressive de l'écart en art », qui ouvrent à « l'autonomie du geste graphique » ou qui participent aux « dispositifs de représentation ». Ils déclinent des questionnements ainsi formulés : « Les différents statuts du dessin », « La ressemblance et ses codes », « Les conceptions contemporaines du dessin : pluralité des modalités et pratiques » (BO n° 11 du 26 novembre 2015 ; BO n° 1 du 22 janvier 2019). À travers ces programmes et leur didactique actualisée, les enseignants sont expressément incités à appréhender le dessin et d'autres savoir-faire (relatifs à la peinture, à la photographie, à la sculpture) à partir de questionnements ambitieux, pensés pour participer aux grandes visées de l'enseignement secondaire.

Alors d'où viennent de telles remises en question réactivées à intervalles si réguliers ? Les programmes d'enseignement actuels sont porteurs de mémoire : quels infléchissements, ruptures et continuités peuvent être identifiés ? Pour quels effets sur les normes et les cadres du travail des professionnels de l'éducation ?

La première partie de cet article propose une approche des prescriptions permettant de mettre au jour certains liens de filiation et des nœuds de tension. La deuxième par-

tie interroge les fondements d'une didactique des AP telle qu'enseignée aujourd'hui.

1. Approche sociohistorique des prescriptions

1.1. Éléments de contexte

En juin 2020, un courrier envoyé par un trio d'inspecteurs généraux de l'Éducation, du Sport et de la Recherche aux formateurs des Universités et des Inspé¹ responsables du Master MEEF² AP explique répondre à une demande ministérielle en travaillant à l'élaboration de propositions « tendant à renforcer la pratique du dessin chez les élèves, principalement en collège, en les « dotant d'éléments de maîtrise technique précis » ». Accompagnant ce courrier, une enquête est soumise aux formateurs qui refusent unanimement d'y répondre. Dans une lettre ouverte justifiant ce choix, les signataires déplorent la dimension rétrograde d'un questionnaire « attaché à une histoire ancienne qui vit l'enseignement des AP succéder à l'enseignement du dessin ». Il apparaît qu'en portant la focale sur la nature techniciste du dessin, la mission d'expertise évacue la dimension expressive et réflexive de la pratique graphique ainsi que les construits historiques (Chevallard, 1997) ayant structuré la didactique des AP. Parmi ces derniers, un changement de paradigme conséquent va opérer une bascule faisant figure d'acte fondateur : « D'une discipline qui privilégiait les savoir-faire, les résultats, on passe à une discipline qui accorde une place royale au processus et à l'intention » (Ardouin, 1997, p. 49). Ce changement de paradigme résulte d'un long processus ponctué par un ensemble de prescriptions, par moments contradictoires, autour précisément du rôle du dessin dans la formation des élèves – les prescriptions étant entendues ici comme « injonction de faire, émise par une autorité » (Daniellou, 2002, p. 10).

1.2. Histoire de la discipline des arts plastiques : quelques repères

L'investigation des prescriptions régulant les enseignements du dessin et des AP nous a permis de saisir la genèse de ces construits historiques. Nous en restituons de manière très synthétique les principaux repères collectés sur un large empan temporel – de la période de l'Ancien Régime jusqu'à la période actuelle –, en centrant notre attention sur les frottements idéologiques avec lesquels les enseignants ont (eu) à composer :

1 Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation.

2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

- Instauration, lors de la création des Académies en 1648, d'un enseignement artistique à visée culturelle en rupture avec la formation professionnelle des corporations, porteur d'une réflexion sur les contenus de l'enseignement du dessin. Deux conceptions de cet enseignement sont alors mises en tension : l'une tournée vers l'acquisition d'« une technique dont la maîtrise est plus ou moins [...] poussée, selon le domaine professionnel concerné » ; l'autre centrée sur la connaissance et « la mise en forme au service de l'expression » (Roux, 1997, p. 114).
- Ligne de fracture ayant opposé tout au long de la seconde moitié du XIX^e siècle les théories de Félix Ravaisson et d'Eugène Guillaume, responsables, pour le premier en 1853 et pour le second en 1873, d'une commission missionnée par les ministres de l'Instruction publique de l'époque pour réformer l'enseignement du dessin. La « méthode Guillaume », selon laquelle l'objet de l'enseignement du dessin « est beaucoup moins de stimuler la personnalité de l'élève [...] que de le mettre en état de reproduire avec une exactitude rigoureuse les modèles qu'on place sous ses yeux » (*Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1911) dominera jusqu'à la Réforme de 1909.
- Émergence, lors de l'édition des programmes de 1909, d'une « ouverture "pédagogique" en faveur de la diversification des approches et des moyens, étendus à la couleur et au modelage » (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018, p. 28) – ouverture opérant un « renversement de perspective » (Beuvier, 2009, p. 104) poursuivie par la Réforme de 1938 du Front populaire, mais mise à mal par la Réforme de 1943 sous le Régime de Vichy –, cette « remise en ordre » des apprentissages ayant « très probablement contribué à forger, dans l'après-guerre, l'image d'un enseignement "doctrinaire et académique du dessin" » (D'Enfert et Lagoutte, 2004, p. 72).
- Publication de différentes instructions concernant l'enseignement du dessin venant éclairer les contenus de nouveaux programmes en 1963. Si l'apprentissage du dessin reste alors l'élément principal des enseignements artistiques, un nouveau concours intitulé « Diplôme de Dessin et Arts Plastiques » est instauré en octobre 1952. L'intitulé retenu fait « apparaître assez curieusement une dichotomie entre deux champs artistiques : celui du dessin et celui des arts plastiques ; le premier renvoyant à une certaine tradition pédagogique, le deuxième à une modernité annoncée » (Baqué, 1985, p. 26).
- À partir des années 1960, bascule notionnelle du dessin vers les AP générée par une institution scolaire souhaitant affirmer son autonomie vis-à-vis des institutions artistiques traditionnelles (Château, 1991). Ouverture sur les pratiques artistiques héritières des avant-gardes du début du siècle contribuant à modifier en profondeur l'enseignement du dessin dont les finalités étaient restées jusqu'alors « autoréférencées et autolégitimées dans un périmètre intrascolaire totalement ignorant des réalités de l'environnement artistique » (Gaillot, 1997, p. 53).
- Remaniement du ministère de l'Éducation avec la création en 1959 du ministère de l'Éducation nationale et du ministère des Affaires culturelles – la direction de ce dernier étant confiée à André Malraux déclarant devant le Sénat : « La connaissance est à l'Université ; l'amour, peut-être, est à nous » (8 décembre 1959).
- Construction d'une « école nouvelle » valorisant l'expérience sensitive et motrice de l'élève. Conceptions pédagogiques en rupture avec certains modèles antérieurs. Filiation avec les orientations du plan Langevin-Wallon (1946) inspiré des travaux de Célestin et d'Élise Freinet. Au cœur de ce renouveau : le rôle joué par les Colloques de Caen (novembre 1966) et d'Amiens (mars 1968) rassemblant acteurs du système éducatif, autorités administratives et personnalités politiques au sein de différentes commissions.
- Rôle spécifique de la commission C du Colloque d'Amiens (1968) consacrée à « La formation culturelle de l'individu – Rôle et place de l'éducation artistique ». Remise en question du compartimentage des enseignements et appel à sortir de l'espace de la classe, « cadre trop étroit pour que les innovations puissent y prendre sérieusement racine » (Colloque national d'Amiens, Rapport préparatoire, commission C, p. 213).
- Retombées institutionnelles du Colloque d'Amiens. Vaste mouvement de fond annonçant la mise en place d'un système partenarial croisant institutions des mondes culturels et éducatifs. Instauration du « tiers-temps pédagogique » (Arrêté ministériel du 7 août 1969) à l'école élémentaire – la sous-commission à l'origine de cet arrêté pointant une critique de ce qu'elle appelle « le "didactisme", "c'est-à-dire la leçon magistrale" qu'elle recommande d'abandonner au profit de la mise en œuvre "de toutes les ressources des méthodes actives" en substituant au "référentiel livresque traditionnel la vie moderne elle-même" » (Khan, 2008, p. 44-45).

– Conjointement à ces mesures, modification et renforcement des enseignements artistiques en termes de contenus et de formation. Création en 1969 d'une option A7 AP et architecture en complément de l'option facultative créée en 1941. Ouverture à l'Université Paris 1 d'une Unité d'Enseignement et de Recherches (UER) d'AP, sui-

vie, en 1972, de la création au Capes³ d'une « section J: Arts plastiques » puis en 1975 de l'agrégation d'AP. La parution de nouveaux programmes au collège en 1977 et au lycée en 1981 viendra parachever la conversion de l'enseignement du dessin en un enseignement des AP.

³ Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré.

Tableau 1 Les différentes périodes mettant l'accent sur les contrastes et les contradictions de l'enseignement du dessin et des Arts Plastiques

Récurrentes thématiques	Ancien Régime à III ^e République	Education nouvelle à Front Populaire	Années 1950 à Colloque d'Amiens	Années 1970 à aujourd'hui
Statut du personnel enseignant	Artisan Artiste Maître de dessin Architecte Ingénieur Professeur des arts de dessin	Maître de dessin Professeur de dessin <i>Professeur d'histoire ?</i> <i>Professeur spécial ?</i> <i>Tout enseignant</i>	Professeur de dessin Professeur de dessin et d'arts plastiques Professeur d'arts plastiques	Professeur d'arts plastiques Toute discipline avec certification Intervenants extérieurs
Statut des enseignements artistiques	Professionnel Académique Obligatoire	Obligatoire Facultatif Récréatif Autre discipline	Obligatoire Facultatif Activité	Obligatoire Facultatif Diversification Partenarial
Finalité des enseignements artistiques	<i>Outil de formation</i> <i>Instrument de culture</i>	<i>Développer la pensée,</i> <i>l'imaginaire, l'activité</i> <i>Remise en ordre</i>	Créativité Lier expérience et connaissance Inscrire l'élève dans le monde <i>Education de la personne</i> « Didactisme »	Appréhender le fait artistique Construire un projet Formation Développement culturel
Recours aux références artistiques	<i>Modèles - Copies</i> <i>Education au goût</i> Confrontation aux grands maîtres Appropriation	Confrontation Emulation Contact direct <i>Histoire de l'art</i> Dogmatisme Analyser des impressions Comprendre des civilisations Projections Lié à la pratique	Contact direct <i>Evènement</i> <i>Progression</i> <i>Art bourgeois</i> <i>Art vivant</i> Modèles <i>Passé - Présent</i> Œuvres + artistes Sociabilité Culture jeune	Ressources locales Galeries scolaires Partage du sensible Œuvres + artistes Ressources variées <i>Approche universaliste</i> <i>Pratiques dites « mineures »</i> <i>(in)égalité territoriale</i>
Approche de la pratique	<i>Savoir-faire</i> <i>Langage plastique</i> <i>Rationalité</i> Eclairée par les apports théoriques Portée universelle	<i>Imitation</i> <i>Recette</i> <i>Expression</i> <i>Retour critique</i> <i>Savoir faire</i> Plurielle	Langage Code Rigueur Expression <i>Expérimentation</i> <i>Exercice</i> Questionnements Autonomie Projet	Réponse à un problème Questionnement Exploration Projet Théorie - Pratique réflexive Pensée logique Pensée concrète
Parole des élèves	<i>Hiérarchie maître - élèves</i> <i>Réflexion discursive</i> Explications orales	Développée dans les activités	Rôle nouveau Visible - Dicible	Oral + pratique Sollicitation (débat - verbalisation) Libérée <i>Expression</i> <i>Processus de secondarisation</i>
Coordination entre les disciplines		Recommandée Reconnaissance institutionnelle Juxtaposition Transposition	Crédibilité Rigueur Egale dignité Hiérarchisation <i>Juxtaposition</i> <i>Pluridisciplinarité</i>	HDA Croisement Projet Culture partagée Ecrit oral image <i>Pédagogie du détour</i>
Enseignement - Education artistique		Activités facultatives	Education par / à l'art <i>Connaitre / aimer</i>	<i>Scolarisation</i> <i>Déscolarisation</i>

1.3. Un registre prescriptif instable et variable

L'identification de ces quelques repères révèle une forme d'instabilité et de variabilité dans l'élaboration des construits historiques régulant l'enseignement du dessin et des AP. L'investigation sociohistorique de ces prescriptions fait apparaître des fluctuations, voire des antagonismes forts, concernant plus particulièrement deux clivages récurrents. Le plus ancien met en tension deux représentations de l'apprentissage du dessin: standardisée, ou expressive et réflexive. Le plus récent est relatif à une forme de disjonction entre l'éducation culturelle et l'enseignement artistique: les situations motivantes de l'extraordinaire des projets étant fréquemment mises en friction avec les enjeux didactiques de l'ordinaire de la classe (Bouveau et Rochex, 1997).

Les enseignants composent depuis longtemps avec la variabilité constitutive des prescriptions et l'instabilité des textes institutionnels⁴. Ils perçoivent ces derniers comme des artefacts prescriptifs témoins de l'empreinte du social sur l'institution éducative qui nécessite un travail de reconception et de recontextualisation: «L'artefact prescriptif, inscrit dans une tradition culturelle, ne cesse d'accumuler et de renouveler des modifications apportées par un groupe social, une société donnée. Pétri de compromis historiques, il est porteur de mémoire, d'expériences accumulées, que celles-ci soient abouties ou non. C'est en quelque sorte une mémoire agissante dans un milieu/collectif de travail donné, qui loin d'être externe et étrangère à l'activité (individuelle et collective), en est consubstantielle» (Amigues et Lataillade, 2007, p. 9).

Cette mémoire agissante oriente et régule les «gestes didactiques de métier» (Brière-Guenoun, 2017). Elle s'inscrit dans l'histoire collective du travail renvoyant à un genre du métier qui «marque l'appartenance à un groupe et oriente l'action en lui offrant, en dehors d'elle, une forme sociale qui la représente, la précède, la préfigure, et du coup, la signifie» (Clot et Faïta, 2000, p. 14). Il en va de même pour la place du dessin qui agit en tant que mémoire agissante en cours d'AP. Comment peut-on imaginer évacuer de la réflexion disciplinaire la dimension sociohistorique de cette forme sociale? Pourquoi vouloir externaliser tout un pan historique du champ disciplinaire et sa genèse? Cette volonté d'extraire le dessin du terreau de la didactique des AP revient à l'assécher et à altérer la dynamique sur laquelle formateurs et enseignants actuels prennent appui pour mener à bien leur mission.

⁴ Cf. Annexe 1.

2. Fondements d'une didactique des arts plastiques telle qu'enseignée aujourd'hui

Il s'agit de resituer les questionnements posés par la disciplinarisation des AP au sein du système scolaire.

2.1. Qu'est-ce qu'une « discipline scolaire » ?

Une discipline se définit comme «une matière d'enseignement susceptible de servir d'exercice intellectuel» (Chervel, 1988), en cherchant historiquement autant à discipliner les esprits qu'à inculquer des savoirs. Dans l'impossibilité de saisir la totalité du réel et dans la nécessité de se doter d'outils particuliers d'études, selon des problématiques toujours locales, «les disciplines existent parce que l'homme, dans son désir de comprendre le réel, ne peut en embrasser la complexité par une question unique qui recouvrirait la multiplicité des approches possibles» (Develay, 1992, p. 34). Astolfi et Develay soulignent que «l'école n'a jamais enseigné des savoirs, mais des contenus d'enseignement qui résultent de croisements complexes entre une logique conceptuelle, un projet de formation et des contraintes didactiques» (Astolfi et Develay, 1996, p. 46). D'un point de vue épistémologique, une discipline résulte donc d'un processus de sélection des savoirs, lié au fait que nulle science ne peut prétendre saisir le réel, mais elle en constitue toujours une «coupe», sélective et partielle, nécessaire pour en permettre une visibilité et une intelligibilité. Cet aspect épistémologique est un des facteurs de la transposition didactique (Chevallard, 1992).

D'un point de vue institutionnel et organisationnel, une discipline pourra être définie à partir de quatre espaces principaux: «celui des prescriptions (via les textes officiels notamment), celui des recommandations (via la formation, les manuels, les associations...), celui des représentations et celui des pratiques» (Reuter, 2007, p. 59).

2.2. Discipliner les arts plastiques ?

L'effort de Gaillot pour sortir du non-pensé et du non-dit des pratiques en cours d'AP s'est heurté à certaines réticences (Gaillot, 1997). D'une part, face à une valorisation romantique de l'opacité des pratiques artistiques, signe du talent et de l'originalité des créateurs ou des interprètes, poser une didactique des AP est vécu comme «un déni du mystère, un mépris de l'esthétique et de la part d'ineffable dans l'art», mais d'autre part, «on peut aussi avancer l'hypothèse d'un refus de réduire les pratiques concernées aux savoirs qu'elles mobilisent. L'effort d'identifier et d'explicitier

ces savoirs peut en effet paraître dérisoire et trompeur si l'essentiel est ailleurs» (Perrenoud, 1998, p. 510). En effet, depuis ses débuts, l'enseignement des AP est traversé par des incertitudes, des conflits de savoirs, des débats de normes, des rapports de force et de sens, concernant, d'une part, les champs de savoirs qu'ils recouvrent, et, d'autre part, la sélection et la hiérarchisation des savoirs scolaires. Pourtant, cela fait cinquante ans que les AP sont enseignés.

Alors, s'il y a transposition didactique en AP, de quelle nature est-elle ? En AP, il est difficile de définir le champ explicite de savoirs savants (académiques, attestés sur le plan épistémologique par la communauté scientifique) qui s'imposerait comme savoir de référence, et cette situation complexifie la question du savoir à transmettre et du contrôle des acquisitions. Le champ des savoirs savants qui se rapportent à cet enseignement est, du point de vue théorique, situé en Sciences de l'Art (Histoire de l'art ; Esthétique ; Critique artistique...) et, d'un point de vue pratique du côté des « savoirs experts » des peintres, sculpteurs, photographes...

Peut-on emprunter à Martinand (2000) le concept de « pratiques sociales de référence » pour aider à penser ce qui se joue en AP ? L'auteur propose une vision élargie de la transposition didactique en mettant en avant les objets sur lesquels on travaille, les problèmes qu'on résout, les rôles sociotechniques dans le cadre d'une pratique socialisée. L'idée étant de modéliser les pratiques sociales sur lesquelles prennent appui les disciplines scolaires dans une perspective d'aide aux décisions pour l'action et/ou l'intervention (Brière-Guenoun, 2017). La prédominance est donnée à la cohérence de la pratique de référence qui doit être transposée dans l'enseignement (Martinand, 1986), tout en considérant que les processus en jeu dans l'enseignement et l'apprentissage ne sont pas réductibles à la seule reproduction de la pratique.

Notons que, contrairement à certaines conceptions de l'apprentissage, ce champ ne distingue pas les savoirs des pratiques. Or, l'ambition de poser « les éléments d'une didactique critique des AP » (Gaillot, 1997) équivaut à celle d'élucider ces principes d'articulation pratique-réflexion-théorie, et à les transposer en classe. Perrenoud (1998) plaide « qu'il n'y a pas de savoirs sans pratiques, ni de pratiques sans savoirs » (p. 489) et que « pour retrouver les phénomènes de transposition dans toute leur complexité, l'éducation physique, les arts, les langues ou les formations professionnelles offrent des terrains fertiles, au moins pour s'affranchir des savoirs savants, des disciplines, voire de la forme scolaire » (p. 491).

Pour rendre compte des réalités sociales qui donnent sens aux savoirs enseignés, faut-il alors faire appel au concept de « savoirs experts » ? Pour Johsua (1996), les savoirs sur la pratique, qu'il établit à partir de la musique et de l'enseignement musical en les qualifiant de « savoirs experts », constituent une source de savoirs de référence pour l'enseignement. Dans une transposition didactique, il note que les savoirs savants, lors de leur transformation en savoirs enseignés, perdent le lien avec ceux qui les ont élaborés, alors que les savoirs experts « gardent au contraire une proximité beaucoup plus grande avec les groupes physiquement repérables qui garantissent l'expertise » (Johsua, 1996, p. 68). Cette spécification des savoirs experts enrichit les perspectives d'étude des processus transpositifs et joue un rôle non négligeable dans les processus de légitimation des pratiques scolaires correspondantes (Johsua, 1996). Rogalski et Samurçay (1994) montrent que les savoirs experts ne sont pas jugés à l'aune d'une validité théorique mais de leur efficacité pratique, et que leur pertinence pour l'action importe davantage que leurs fondements scientifiques.

Ces références aux « savoirs experts » et aux « pratiques sociales de référence », qui prennent leur source à l'extérieur de l'école, sont des savoirs en jeu dans les situations d'enseignement qui donnent du sens à ce que les enseignants font faire aux élèves pour apprendre. La pratique du dessin est socialement largement partagée. Elle entre de fait dans les salles de classe, sans que l'on ait besoin de l'y enfermer : de la petite enfance à l'âge adulte, on crayonne, on trace, on représente... de façon naïve ou plus experte, pour s'amuser, pour penser, pour raisonner, pour travailler, pour créer... Il ne s'agit donc pas en cours d'AP de figer un apprentissage dans ses contours techniques, mais de « donner vie à des pratiques de savoir en référence à des pratiques socio-historiquement cristallisées en activités » (Amade-Escot, 2013, p. 84).

Perrenoud soutient qu'aucun enseignant ne transmet véritablement des savoirs (même en mathématiques ou en sciences), mais qu'il suscite des activités, des tâches, des situations à travers lesquelles – dans le meilleur des cas – les élèves construisent des savoirs. Ces derniers reflètent plus ou moins fidèlement ceux que l'enseignant avait en tête. « Plus le reflet est fidèle et plus les situations sont stéréotypées (cours et exercices), plus il est tentant de penser cette reconstruction comme une simple transmission de « vases communicants ». Plus l'apprentissage est incertain, plus il dépend d'activités, plus il devient évident que la transposition didactique n'est pas un pur parcours du savoir, mais passe par des situations et des pratiques qui ne contiennent pas les savoirs, mais en permettent la reconstruction par chaque apprenant » (Perrenoud, 1998, p. 510).

Aujourd'hui, l'EAC⁵ invite l'École à sortir d'elle-même en sollicitant de multiples formes de partenariats entre le monde scolaire et les mondes de la culture (BO n° 19 du 9 mai 2013). Cette redéfinition ouverte et transversale opère une extension et une complexification du rôle de l'enseignant, qui requièrent des formes innovantes de travail interdisciplinaire: d'abord entre les disciplines artistiques elles-mêmes, entre celles-ci et les autres disciplines scolaires, et enfin entre le monde de l'école et les mondes de la culture en dehors d'elle.

Nous nous sommes intéressées à la conception de ces situations d'apprentissage en AP, en EAC, et d'autre part à « l'étude des effets du contexte qui les engendre, du contexte didactique qui leur donne leur sens » (Jaubert, 2017, p. 96), d'autant plus, quand ce sens a une portée créative et artistique. Les recherches que nous avons menées au cœur des classes d'AP pendant plus de dix ans ont permis d'étudier les ressorts de l'action conjointe des élèves et du professeur (Espinassy, 2019). L'analyse des situations d'apprentissage en AP montre qu'un ensemble de décisions et d'opérations de la part du professeur et des élèves rend en fin de compte la culture assimilable par ceux qui veulent ou doivent se l'approprier. L'enseignement des AP contribue à un projet de « didactique élargie » où la spécificité des enseignements artistiques pourrait enrichir l'anthropologie de la didactique de Chevallard (1994).

Comment les enseignants s'efforcent-ils de faire « ce qu'on leur demande » ? De quelles ressources disposent-ils ?

5 Éducation Artistique et Culturelle.



Figure 1

« La ligne qui chemine » (Utiliser tous les outils de la trousse, les feutres, les crayons...). Classe Sixième

De quels moyens se dotent-ils pour le faire ? Concernant le dessin, l'exemple ci-après en donne un aperçu très rapide.

3. Une ligne qui chemine

Il s'agit d'une proposition qui vise à introduire le cours d'AP en classe de 6^e en tout début d'année. Les élèves du cycle 3^e découvrent pour la plupart cet enseignement sous cette forme. Cet exemple, qui n'a rien d'un cours exceptionnel, résume à nos yeux plusieurs visées et modalités d'apprentissage en AP.

Dans un premier temps, le professeur soumet à l'écoute des élèves un court texte qui s'intitule *La ligne qui chemine*: « La ligne entre en haut à gauche de la feuille. Elle est calme. Brutalement, elle part en courant jusqu'au bord droit; elle est obligée de freiner! Elle repart très en colère. Elle rencontre un obstacle et le saute, puis un deuxième qu'elle contourne. Elle est essoufflée. Elle s'arrête et éternue. Elle est triste d'avoir attrapé froid, mais le soleil arrive. Elle éclate de rire et elle sort en sautillant par l'angle en bas à droite ».

Les élèves disposent d'une feuille A5 et ont pour consigne d'utiliser tous les outils de la trousse, feutres, crayons, etc. pour tracer le parcours de cette ligne. Le professeur reprend alors la dictée du texte, phrase par phrase, jusqu'à ce que l'ensemble de la classe ait terminé le dessin de ce cheminement au bout d'un quart d'heure environ.

6 Cours moyens 1 et 2 de l'école primaire et sixième au collège.



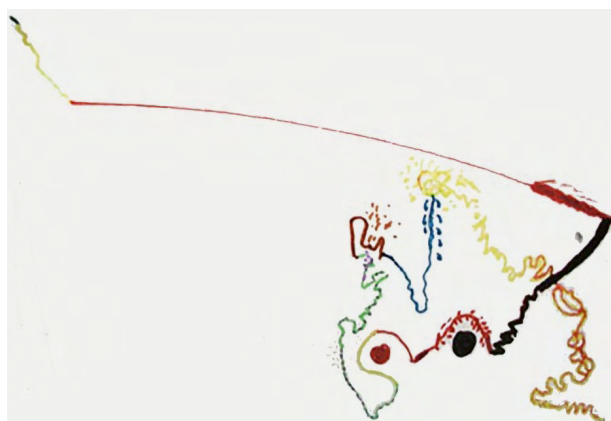
La ligne entre en haut à gauche (de la feuille) ; elle est calme ; brutalement, elle part en courant jusqu'au bord droit, elle est obligée de freiner !

Elle repart très en colère. Elle rencontre un obstacle et le saute ; puis un deuxième qu'elle contourne. Elle est essoufflée. Elle



s'arrête et éternue. Elle est triste d'avoir attrapé froid ! Mais le soleil arrive, elle éclate de rire et elle sort en sautillant par l'angle en bas à droite ...

Format de chacun des 5 exemples : 21 x 14,85 cm



Quelles vertus d'apprentissage peut-on prêter à cette situation ? Cette façon d'entrer dans les AP s'apparente à la forme d'une dictée, forme scolaire (Vincent, 1994) bien connue des élèves issus de l'école primaire. Or, un décalage s'installe entre la tradition de la dictée où chacun doit restituer sans faute d'orthographe le même texte et la situation transposée aux AP. Il s'agit que chacun traduise sous forme graphique une expression verbale en la transposant en langage plastique. La variété des réponses est attendue et l'affichage permet à chacun de voir les propositions des autres et de discuter ensemble de la pertinence des choix du tracé et de l'efficacité des moyens choisis (outils, couleur, épaisseur, geste...) par rapport à l'expression de la ligne voulue : calme, triste, en colère... C'est alors l'occasion pour l'enseignant de faire entrer les élèves dans le domaine du vocabulaire spécifique des AP qui permet de nommer les types de lignes. Les élèves découvrent à l'affichage les

moyens initiaux du dessin. Là où ils constatent que telle ligne est « grosse » puis « fine », « foncée » puis « claire », qu'elle s'arrête, qu'elle repart, etc., le professeur va montrer des « contrastes » et poser les bases du vocabulaire élémentaire lié à la ligne, au trait, à la trace : ouverte, fermée, droite, courbe, brisée, rythmé, orientation, direction, situation dans l'espace... Ainsi, une part du vocabulaire lié au champ du dessin, à la manipulation du médium graphique est abordée en cette première séance et pourra être reprise et approfondie au fur et à mesure du cheminement et des avancées didactiques. Cette situation d'enseignement, d'apparence simple et de mise en œuvre rapide, offre la possibilité de proposer des références artistiques ayant trait au dessin en regard des productions variées des élèves tout en développant un langage commun. Notons également que ce cadre de travail, sous une apparence ludique est assez exigeant et permet au professeur de diagnostiquer

de façon précoce les élèves ayant des difficultés de compréhension de certains termes (obstacle, contourner...), de situation dans l'espace (en haut à gauche, le bord droit...), d'adaptation aux changements (prise d'autonomie, rapidité, étonnement...).

Cette proposition est en accord avec les programmes d'enseignement disciplinaires et les compétences visées dans le socle commun de compétences, connaissances et culture. Il ne s'agit pas en effet d'apprendre strictement à « faire un dessin » dans le sens générique du terme, comme « représentation ou suggestion des objets sur une surface, à l'aide de moyens graphiques »⁷, mais d'engager les élèves à (se) saisir (de) la grammaire et (de) l'esprit du geste, à découvrir la multiplicité des champs d'expression et d'investigation du dessin en interrogeant de façon progressive tout le long de leur scolarité « les qualités du trait et de la ligne dans toutes leurs dimensions spatiales et temporelles, représentatives ou expérimentales, visuelles ou matérielles »⁸.

4. Discussion

Au-delà de cet exemple modeste, les analyses et les investigations menées par ailleurs nous amènent à considérer que technique et expressivité relèvent d'une dynamique non exclusive l'une de l'autre, mais complémentaire. Cette complémentarité est la résultante d'une conversion historique de l'apprentissage. On est passé d'un cadre d'enseignement à un autre: « de l'imposition (étymologiquement poser-dedans), l'enseignant donnant au préalable à l'élève toutes les modalités de la « bonne réalisation », à la proposition (poser-devant), l'enseignant sollicitant de la part de l'élève, par le biais d'un dispositif déclencheur, des initiatives tant intellectuelles que plastiques » (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018, p. 58). La dynamique procédurale engageant l'élève à dérouler « une ligne qui chemine » ancre « l'apprendre à dessiner » dans un registre appelé à déborder le cadre des acquisitions techniques sans les évacuer pour autant. Elle entre en résonance avec les fondements de la didactique des AP qui déploie tout le long du temps didactique principal des objets de savoir à éprouver plutôt qu'à appliquer, conférant à l'apprentissage un caractère productif et non reproductif (Claverie, 2001). Elle invite également à revisiter la notion d'outil technique en l'annexant à l'action du couple « acte instrumental – instrument psychologique », source du développement des fonctions psychologiques supérieures

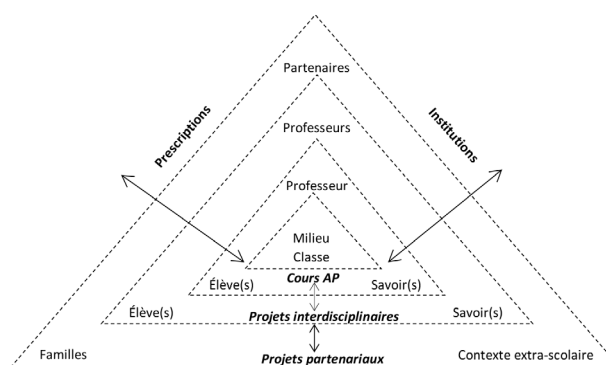
7 Dictionnaire *Le Petit Robert*.

8 <http://www.50degresnord.net/fracpicardie>

des élèves (Vygotski, 1930/1985). Cette conception historico-culturelle de l'activité graphique explique cet apparent « refus des "techniques" » (Fabre, 2015, p. 178). Utiliser, manipuler un outil, emprunter une technique découle de procédures, qui, en dépassant la sphère du nécessaire et de l'adaptation, relèvent d'une activité complexe de reconception et de réorganisation de l'action qui est portée par des artefacts culturels: « L'espace graphique qui contient des figurations, des symboles ou des signes est un espace significatif, élaboré par l'être humain, pour être, comme le langage parlé, médiateur de significations » (Netchine-Gryndberg et Netchine, 1989, p. 102).

Ainsi conçu, l'apprentissage du dessin répond à deux enjeux majeurs de l'enseignement: inscrire les élèves dans le texte du savoir (Mercier, 1985), tout en décontextualisant les connaissances assimilées de façon à permettre à chacun d'« entrer dans toutes les situations et pratiques sociales non didactiques comme sujet majeur et non en tant qu'élève » (Brousseau, 1988, p. 323). Nous renouons ici avec l'approche anthropologique de la notion d'étude définie par Chevillard comme interrogeant « le sens de savoirs enseignés du point de vue de leur pertinence sociale et culturelle en lien avec les œuvres de la société auxquelles ils se réfèrent » (Brière-Guenoun, 2017, p. 31).

Figure 2
Dimension actualisée et élargie de la didactique des AP au sein du système éducatif



En début de texte, nous évoquons la présence de nœuds de tension au sein des textes prescriptifs et la persistance de clivages récurrents. Concernant la question de l'apprentissage du dessin, nous avons montré comment la didactique des AP repose sur un projet éducatif qui met la pratique exploratoire et réflexive au cœur de ses dispositifs d'enseignement, où la maîtrise des savoirs est toujours interrogée en vertu du projet artistique des élèves. Cela

permet de dépasser l'antagonisme entre sens et technique pour servir l'intérêt et le « développement de compétences propices à la plasticité du penser et du faire » (Espinassy, 2016, p. 81).

La dynamique des « possibilités d'action » sous-tend et régule le processus d'émergence des « savoirs investis » (Schwartz, 2002) en cours d'AP qu'il revient aux sujets agissants de s'approprier et d'opérationnaliser en situation (Espinassy et Saujat, 2016). Cette logique d'ouverture et de marges de manœuvre (Clot et Simonet, 2015) gagne à se diffuser dans le hors-champ de la classe pour se déployer dans des pratiques interdisciplinaires et partenariales (Figure 1), mettant à mal le « compartimentage » des enseignements dénoncé par le Colloque d'Amiens, « dont la clôture constitue une organisation particulière de l'étude » (Chevallard, 1996, p. 115).

La mise en œuvre d'une recherche-intervention menée auprès d'un collectif d'enseignants au lycée tend à infirmer cette hypothèse et révèle une dimension actualisée et élargie de la didactique des AP au sein du système éducatif. N'ayant pas le loisir de développer dans cet article le contexte de cette recherche (Claverie, 2021), nous resserons notre propos sur un point d'analyse. En investiguant la manière dont les différents acteurs d'une équipe pédagogique plurielle s'emparent de nouvelles prescriptions en matière de pratiques culturelles et artistiques au sein du curriculum scolaire au lycée, cette recherche a révélé une spécificité des modalités de cours en AP qui a infléchi les façons d'enseigner de l'équipe. La place de la pratique en AP, accordant une attention particulière au processus, au tâtonnement, à l'erreur, s'est révélée source et ressource de réflexions et d'actions pour l'ensemble de ce collectif interdisciplinaire engagé dans un dispositif partenarial consacré à l'analyse filmique⁹. En effet, ces professeurs étaient soucieux de développer une culture du débat permettant de déployer la parole des élèves trop souvent minimisée en situation de cours ordinaire. La dimension expérimentale de la pratique, caractérisant le genre professionnel des professeurs d'AP (Espinassy, 2003), est venue éclairer sous un jour nouveau l'entrée dans la conduite des pratiques langagières dans l'ensemble des disciplines engagées (Bernié, Jaubert et Rebière, 2003) : une forme de « droit au tâtonnement discursif » bousculant les rapports de place enseignants-élèves (Moussi, 2016) a été introduite dans les pratiques de classe.

⁹ Dispositif Lycéens et apprentis au cinéma.

Conclusion

Dans l'enseignement des AP, comme pour les autres disciplines, l'opérateur ne fait pas que déployer ses compétences pour réaliser la tâche : il les construit et se construit en prenant appui sur elle. La didactique professionnelle a développé une théorie des situations d'apprentissage où les apprenants sont confrontés « à des situations judicieusement choisies, qui comportent un problème, pour lequel les acteurs ne possèdent pas de procédure leur permettant d'aboutir à coup sûr au résultat » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 131).

Du point de vue des pratiques d'enseignement, nous questionnons « l'apport scolaire des pratiques artistiques en tant que développement opératoire de l'agentivité et de la réflexivité des élèves » (Fabre, 2015, p. 17). Les jeux de perméabilité activés entre champ et hors-champ de la classe invitent à appréhender les AP comme une discipline-ressource contribuant à dépasser le clivage précédemment évoqué entre projets culturels et apprentissage disciplinaire.

La prise en compte des recherches portant sur le caractère situé des apprentissages (Amade-Escot, 2013; Espinassy et al., 2016) par les instances dirigeantes du ministère de l'Éducation nationale permettrait de revenir sur les représentations erronées des disciplines enseignées lors de l'élaboration de textes prescriptifs, pour se rapprocher du réel de l'activité des enseignements artistiques. L'apport d'investigations menées *in situ* en concertation avec les acteurs de terrain peut en effet contribuer à répondre de façon incarnée aux questions de métier, parmi lesquelles : pourquoi donc apprendre à dessiner ? Pour quoi faire ? Selon quel projet ?

Références

- Amade-Escot, C. (2013). Les recherches en didactiques, les IUFM et le comparatisme en France. Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger et B. Schneuwly (dir.), *Didactiques en construction, construction de la didactique* (p. 63–83). De Boeck Université.
- Amigues, R. et Lataillade G. (2007, 2831 août). *Le « travail partagé » des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante*. [Symposium]. Congrès AREF, Strasbourg.
- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. ESF.
- Astolfi, J.-P. et Develay, M. (1996). *La didactique des sciences*. PUF.
- Baqué, P. (1985). Les arts plastiques à l'université : la formation des futurs enseignants. *Les amis de Sèvres*, 120, 23–33.
- Beuvier, F. (2009). Le dessin d'enfant exposé, 1890–1915. *Art de l'enfance et essence de l'art. Gradhiva*, 9, 102–125.
- Bouveau, P. et Rochex, J.-P. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Hachette – CNDP.
- Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* PUR.
- Brondeau-Four, M.-J. et Colboc-Terville, M. (2018). *Repères historiques et évolution dans l'enseignement secondaire jusqu'en 2000*. <https://eduscol.education.fr/document/5578/download>
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9, 309–336.
- Château, D. (1991). Une question de discipline : esthétique et sémiologie. *CinémAction*, 58, 138–141.
- Chervel, A. (1988). *La culture scolaire. Une approche historique*. Belin.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 12(1), 73–111.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. Dans G. Arzac, Y. Chevallard, J. L. Martinand et Tiberghien (dir.), *La transposition didactique à l'épreuve* (p. 135–180). La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique. Dans R. Noirfalise, et M. J. Perrin-Glorian (dir.), *Actes de la VIII^e école d'été de didactique des mathématiques* (p. 83–122). IREM.
- Chevallard, Y. (1997). Familière et problématique la figure du professeur. *Recherche en didactique des mathématiques*, 17(3), 17–54.
- Claverie, I. (2001). Cadre, limites et repentirs. *In Situ*, 11, 1–2.
- Claverie, I. (2021). Travail partagé et cohérence (inter) disciplinaire autour de la rencontre avec l'œuvre cinématographique. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 18, 71–92. <https://doi.org/10.4000/ced.3039>
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7–43.
- Clot, Y. et Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78(1), 31–52. <https://doi.org/10.3917/th.781.0031>
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Dans J. M. Evesque, A. M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz et J. L. Vayssière (dir.), *Actes du 37^e Congrès de la société d'ergonomie de langue française*. GREACT et SELF.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. ESF.
- Enfert (d'), R. et Lagoutte, D. (2004). *Un art pour tous. Le dessin à l'école de 1800 à nos jours*. INRP.
- Espinassy, L. (2003). Peut-on parler de genre professionnel dans l'enseignement des arts plastiques au collège ? Dans R. Amigues, D. Faïta et M. Kherroubi (dir.), *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité* (p. 83–93). Skholé.
- Espinassy, L. (2016). Enseigner l'histoire des arts au collège : un révélateur des savoirs et compétences du professeur d'arts plastiques. *Ergologia* 16, 69–88.

- Espinassy, L. (2019). *De l'analyse de l'activité des professeurs d'arts plastiques à la mise au jour des organisateurs de l'activité enseignante. Voies de recherche pour une approche ergo-didactique* [Note de synthèse d'Habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation et de la formation]. Aix-Marseille Université.
-
- Espinassy, L. et Saujat, F. (2016, 21-23 septembre). *Enseigner les arts plastiques: organiser le travail des élèves pour tenir ensemble les dimensions didactiques, ergonomiques et créatives de l'activité des élèves et du professeur* [symposium]. 51^e Congrès International de la Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF). Marseille. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01487490/document>
-
- Espinassy, L., Amigues, R., Faïta, D., Saujat, F., Félix, C. et Mouton, J.-C. (2016, 21-23 septembre). *Pour une ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation. 10 ans de recherches de l'équipe ERGAPE: apports et perspectives pour la recherche et l'action en ergonomie* [symposium]. 51^e Congrès de la SELF. Marseille.
-
- Fabre, S. (2015). Dispositifs d'enseignements en arts plastiques et pluralité subjective: l'exemple du dessin. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 56, 9-8.
-
- Fabre, S. (2015). Développement du dessin, développement par le dessin: penser la classe d'arts plastiques dans une perspective vygotkienne. Dans J. Y. Rochex, C. Joigneaux et J. Netter (dir.), *Sixième Séminaire international Vygotski « Histoire, culture, développement: questions théoriques, recherches empiriques »* (p. 173-184). CNAM.
-
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*. PUF.
-
- Jaubert, M. (2017). Un point de vue comparatiste sur la modélisation des savoirs dans les analyses didactiques des situations d'enseignement apprentissage. *Recherches en Éducation*, 29, 88-100. <https://journals.openedition.org/ree/2876>
-
- Jaubert, M., Rebière, M. et Bernié, J.-P. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs: l'hypothèse énonciative. *Forum lecture suisse*. https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf
-
- Johnsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques? Dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs* (p. 61-73). De Boeck.
-
- Khan, P. (2008). La pédagogie primaire entre 1945 et 1970: l'impossible réforme? *Le Télémaque*, 34, 43-58. <https://doi.org/10.3917/tele.034.0043>
-
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Peter Lang.
-
- Martinand, J.-L. (2000). Pratique de référence et problématique de la référence curriculaire. Dans A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines, les références au savoir* (p. 17-24). De Boeck.
-
- Mercier, A. (1985). *Le temps des systèmes didactiques*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01397032/>
-
- Moussi, D. (2016). La posture de décentration de l'enseignant au cours des interactions langagières. *Recherches en didactiques*, 21, 57-80. <https://doi.org/10.3917/rdid.021.0057>
-
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
-
- Netchine-Grynberg, G. et Netchine S. (1989). La notion d'instrument psychologique et la formation de l'espace graphique chez l'enfant. *Enfance*, 42, 101-109.
-
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514. <https://doi.org/10.7202/031969ar>
-
- Reuter, Y. (2007). *Statut et usages de la notion de genre en didactique*. Armand Colin.
-
- Rogalski, J. et Samurçay, R. (1994). Modélisation d'un « savoir de référence » et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. Dans G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand et A. Tiberghien (dir.), *La transposition didactique à l'épreuve* (p. 35-71). La Pensée sauvage.

Roux, C. (1997). *Arts plastiques et enseignement. La question des contenus: pour une didactique des arts plastiques en tant que discipline d'enseignement général dans le secondaire* [thèse de doctorat]. Université Paris 8.

Schwartz, Y. (2002). *Le paradigme ergologique, ou un métier de philosophe*. Octarès.

Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire de la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). PUL.

Vygotski, L.-S. (1930/1985). La méthode expérimentale en psychologie. Dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotski aujourd'hui* (p. 39-47). Delachaux et Niestlé.

Textes institutionnels mentionnés par ordre chronologique

Arrêté du 16 janvier 1909, *Enseignement du dessin dans les lycées de garçons*, ministère de l'Instruction publique, Paris.

Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (1911). <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2539>

Instructions relatives à l'application des programmes de l'enseignement du second degré, Enseignement secondaire et enseignement primaire supérieur (1938). Vuibert.

Plan Langevin-Wallon (1962, juillet). *L'École et la Nation*.

Arrêté du 7 mai 1963 (BO E.N. n° 22), *Enseignement du dessin dans les classes de cycles d'observation et d'orientation*.

Actes du Colloque national d'Amiens (1968, mars). *Pour une école nouvelle: formation des maîtres et recherche en éducation*. Dunod.

Arrêté ministériel du 7 août 1969 (BO E.N. n° 32 du 28 août 1969, p. 2724) et Circulaire n° IV69371 du 2 septembre 1969 (BO E.N. n° 35 du 18 septembre 1969, p. 2910).

Bulletin officiel n° 19 du 9 mai 2013. *Parcours d'Éducation artistique et culturelle*.

Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.

Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*.

Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019. Arrêté du 17 janvier 2019. Programme d'enseignement optionnel d'arts de la classe de seconde générale et technologique et des classes de première et terminale des voies générale et technologique.