



Expérimenter et maîtriser, hasard et contrôle en arts plastiques

Séverine Plat-Monin

► **To cite this version:**

Séverine Plat-Monin. Expérimenter et maîtriser, hasard et contrôle en arts plastiques. Education. 2020. dumas-02936520

HAL Id: dumas-02936520

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02936520>

Submitted on 11 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

INSPE Paris- Arts Plastiques
ANNEE SCOLAIRE 2019-2020

RAPPORT D'ANALYSE DE PRATIQUES

Expérimentations et maîtrises.

Séverine Plat-Monin

NOTA : Compte tenu des contraintes inhérentes à la période de confinement débutée le 16 Mars, ce rapport d'analyses s'avère par la force des événements moins empreint de pratique qu'initialement souhaité.

SOMMAIRE

Pages 4 à 32 : Analyse

1/ Quelles sont les places respectives de « expérimentation » et « maîtrise » ?

- De façon générale ?
- En sciences ?
- En pédagogie ? Peut-on faire des liens entre maîtrise et compétences ? Si oui, lesquels ?
- Dans l'enseignement des AP ?
- Dans le travail d'un artiste ?

2/ Comment différencier « expérimentation » et « expérience » ?

- L'ambivalence de la notion d'expérience
- L'expérimentation et l'intention.
- Comment définir les conditions d'une réelle expérimentation ?
- Exemple avec l'argile en particulier ; faire l'expérience d'un nouveau matériau et en expérimenter

3/ Comment passer d'un état à l'autre pour ne pas en rester à de simples expérimentations ?

- Qu'est ce qui est à maîtriser ? (geste, matériau, outils, anticipation...)
- Qu'en est-il de la part du hasard et de celle de l'Intention de l'élève ?

4/ Comment passer encore d'un état à l'autre, pour ne pas s'enfermer dans la maîtrise ?

- Au-delà de la maîtrise, quelle est la part d'exploration, d'innovation ? C'est à dire, maîtriser pleinement permet-il encore des expérimentations ?
- **du côté des artistes** ? La maîtrise peut-elle être source de renouvellement/ ainsi maîtriser sa démarche de recherche ?
- **du côté des élèves** ?

Page 33 : Bibliographie

INTRODUCTION

Le modelage étant une technique de prédilection dans ma pratique artistique, j'avais fortement envie de la faire découvrir à mes élèves. Suite à la livraison de pains d'argile, déjà se posait la question de l'incitation et des objectifs les plus adaptés selon les niveaux et les classes.

La première séquence est réalisée en classe de 6^{ème} et débute par la proposition suivante :
« Réaliser un BUSTE en VOLUME donnant à voir une émotion ».

La plupart des élèves expérimentent pour la première fois ce matériau, et je les sens partir à l'aventure, éprouver les possibilités et les difficultés de l'argile, se heurter à des difficultés techniques et expressives. Comme disait Picasso, « plus on cherche plus on trouve », mais j'en vois beaucoup chercher sans jamais trouver, si ce n'est ce que le hasard des essais leur a imposé, bien loin de ce qu'ils avaient pu projeter.

Premiers contacts, premiers tests : les élèves soupèsent, s'étonnent du poids, du froid, du doux et de l'humide. Ils *enfonce* leurs doigts, *étirent le colombin jusqu'à la brisure*. Ils *tapent, enroulent, caressent...* L'argile réagit : elle colle aux doigts, elle sèche et durcit, elle s'affaisse ou se détache, elle s'effrite ou se morcelle. Ils sentent bien qu'à certains égards, l'argile leur échappe, mais qu'un dialogue est possible.

Passé les premiers émois, j'observe les élèves expérimenter plus avant le contact à la matière (quels gestes et quels outils mobiliser ?), puis tout ce qui découle des spécificités de la terre : la stabilité des volumes (ou Comment faire tenir debout ?), l'assemblage des éléments (ou Comment faire tenir ensemble ?), la représentation du visage (ou Comment représenter certains éléments tels que les yeux, la bouche, les mains, les cheveux, le cou... ?), l'expressivité du buste à travers la représentation mais aussi la matière (ou comment représenter une émotion ?).

Je remarque que ces recherches se font de façons intuitives, presque instinctives, souvent confuses et assurément sensibles. Davantage que des questions, ce sont des constats « à fleur de peau et au fil de l'eau » que formulent les élèves (*ça ne tient pas debout, ça casse tout le temps, on ne voit pas ce que je veux exprimer comme émotion, ...*). Beaucoup d'élèves avaient su « composer » avec la matière, accueillir le hasard, se laissant emporter parfois sur des pistes inattendues et se révélant surpris du résultat, parfois opportunistes à bon escient.

Au-delà de l'enthousiasme palpable à « mettre les mains dans la terre », qu'avaient-ils réellement appris ? Qu'avaient-ils conscientisé, compris, retenu des potentialités de ces expérimentations et des compétences engagées ? Quels savoirs pourront-ils mobiliser et réinvestir face à d'autres matériaux et d'autres situations à court et plus long terme ? Quelle(s) maîtrise(s) viser, pour leur permettre au mieux de s'exprimer et créer ?

A l'évidence, une séquence ne saurait suffire pour formaliser et pérenniser ce que ces premières expérimentations avaient fait émerger. Par ailleurs, si l'enseignement des arts plastiques se trouve au cœur de l'Agir, il ne saurait s'en contenter sans verbaliser, réfléchir, comparer. Ces tâtonnements, bien que parfois fructueux, interrogent la pertinence de mes dispositifs, et la progressivité des apprentissages que je dois penser plus avant pour rendre les élèves de plus en plus compétents et « maitres » de leurs projets.

1/ Quelles sont les places respectives de « expérimentation » et « maîtrise » ?

DEFINITIONS DES TERMES : Expérimentation, expérience, maîtrise.

a) DE FACON GENERALE :

EXPERIENCE

A/ L'expérience est un fait vécu]

1. Fait **d'acquérir, volontairement ou non, ou de développer la connaissance** des êtres et des choses par leur pratique et par une confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde.

B/ L'expérience est un fait observé]

1. Épreuve destinée à **vérifier une hypothèse ou à étudier des phénomènes.**

a) Observation de faits naturels.

b) Observation de faits provoqués.

2. **Mise à l'essai de tout ce qui est nouveau dans son usage et dans sa pratique.**

(CNRTL)

EXPERIMENTER du latin classique experimentum signifie « épreuve ».

Il s'agit donc d'éprouver, de connaître, d'apprendre par l'expérience. (Larousse)

Expérimenter renvoie à **une expérience provoquée**. Il s'agit de **Soumettre quelque chose à une expérience afin d'en déterminer les différentes propriétés**; vérifier par l'expérience. (CNRTL)

TATONNER

Procéder avec hésitation et incertitude par manque d'expérience; **essayer, expérimenter, chercher dans différentes directions avant de trouver la solution.**

HYPOTHESE

Supposition, conjecture par laquelle l'**imagination anticipe sur la connaissance pour expliquer ou prévoir la réalisation éventuelle d'un fait**, pour déduire des conséquences.

MAITRISE (CNRTL)

Dans le domaine de l'*activité intellectuelle ou pratique* : **connaissance approfondie et sûre** (d'un objet de pensée, d'une discipline, d'un art, d'une technique). *Avoir, acquérir la maîtrise d'une langue, du style, de l'expression; avoir la maîtrise de ses moyens. Titien a donné lieu d'étudier la beauté du coloris; Véronèse, la maîtrise du pinceau et la grandeur de l'ordonnance* (Le Brun, *Conf. sur le Ravissement de Saint Pierre de Poussin* ds H. Lemonnier, *Art fr. Louis XIV*, 1911, p. 27).

♦ **Art, talent supérieur (manifesté dans l'exécution de quelque chose) reposant sur une connaissance approfondie des moyens** (cf. *maître*¹II C 3). Synon. *maestria, virtuosité. Faire qqc. avec maîtrise, une grande maîtrise; œuvres, pièces de maîtrise.*

A travers ces définitions, l'on peut constater **qu'expérience, expérimentation et maîtrise sont liées** :

- de façon simplifiée, il me semble que **l'expérience est un préalable qui situe l'acquisition de connaissance dans la pratique, le vécu et l'agir**. L'expérience peut être vue comme une action inhabituelle et ponctuelle, « une expérience unique en son genre », ou comme le cumul d'expérience témoignant d'une pratique aguerrie.
- **l'expérimentation s'appuie sur l'expérience pour étudier des faits**, valider ou invalider des hypothèses.
- expérimenter c'est **se mettre à l'épreuve** (ce qui renvoie à l'individualité, la singularité ; et c'est bien ce que nous recherchons en arts plastiques).
- **la maîtrise** découle à la fois de l'expérience cumulée, des gestes et expériences répétées, et de ce que les expérimentations permettent d'identifier comme étant des **pratiques vérifiées donc des savoirs valides, ce qui suppose des répétitions** (et pas seulement des répétitions, c'est là où le mot Expérience appelle à certaines nuances).
- d'ores et déjà, on distingue la tension (prodigue ?) entre hasard et intention, entre unicité et répétition.

b) EN SCIENCES

- **Chez les Anciens, le domaine de l'expérience est celui de « l'empèiria » : le domaine du sensible, du devenir incertain.** Le bouleversement de la science galiléenne a consisté à transformer ce domaine de l'imprécision et de l'irrégularité en domaine de **vérification et de certitude**.
- **Alain Chauve** explique que « *l'expérience scientifique – on l'appelle expérimentation- confère à une science une certitude et une autorité indiscutables. Dès que l'on peut obtenir des résultats expérimentaux, on considère que l'on a atteint le sol sur lequel une vérité peut être solidement établie : on a alors des données précises et l'on n'est plus dans le domaine incertain des conjectures et des tâtonnements. Aussi longtemps qu'un résultat expérimental indiscutable n'a pas été établi, il n'y a que des idées jetées en l'air ou au mieux des tâtonnements empiriques et des règles d'usage sans fondement. Ce qui est spectaculaire et significatif dans l'expérience scientifique c'est l'utilisation des instruments et d'appareils qui permettent d'obtenir des observations et des mesures objectives, débarrassées des impressions et interprétations personnelles qui encombrant l'observation empirique.*»
- **Claude Bernard** fait également remarquer que ce qui constitue l'expérience, **c'est l'observation provoquée, la préméditation d'une expérimentation pour vérifier des hypothèses**.

En sciences, l'expérimentation **n'a donc de valeur qu'au regard des résultats et des hypothèses que ces derniers confirment ou invalident**. De fait, la théorie précède la pratique, mais la théorie ne saurait se passer des preuves tangibles de la pratique.

Dans l'enseignement des arts plastiques, **l'on privilégie d'abord la pratique.**

Bien souvent cette dernière permet de faire émerger des questionnements, des pistes de recherches, certes préméditées par l'enseignant mais sans que les résultats en soient clairement jalonnés. **Il demeure une grande part de liberté, de divergences possibles.** Cependant comme en sciences, l'expérimentation de techniques, d'outils, de procédures artistiques, permettent d'aller vers des connaissances tant techniques que culturelles, à condition bien sûr de savoir tirer parti des résultats obtenus.

Par ailleurs, là où les sciences expérimentent pour écarter toute subjectivité, **les arts plastiques cherchent justement à placer l'élève dans une démarche exploratoire sensible, individuelle et collective.** L'expérimentation scientifique tend à cerner une vérité, **L'expérimentation artistique tend à ouvrir autant de chemins possibles d'expression.**

c) EN PEDAGOGIE

- Dans l'enseignement en général et ce dès le cycle 1, l'élève **éprouve constamment la validité de ses savoirs et de ses représentations.** **Philippe Meirieu** évoque ainsi « *la nécessaire complexité mobilisatrice d'une situation-problème permettant à l'apprenant d'éprouver la pertinence de ses représentations* ». Selon le pédagogue, l'interaction active entre la réalité et les projets de l'apprenant engendre « une déstabilisation puis restabilisation » des représentations successives aptes « *à construire, souvent irrationnellement, la rationalité.* »
- De même, **Piaget** prenant pour appui sur l'expérimentation de la pâte à modeler par un enfant, affirme « *qu'il est indispensable que l'élève éprouve par lui-même l'insuffisance de son mode de pensée antérieur et construise lui-même son nouveau mode. En outre, il ne peut le faire que dans l'action (physique ou intellectuelle)* ».
- **Dewey, Piaget et Bruner** estiment que l'esprit expérimental ne se forme véritablement que lorsque l'élève conçoit par lui-même une expérience pour éprouver ses hypothèses.
- Pour **Celestin Freinet**, le tâtonnement expérimental relève d'une démarche naturelle à encourager mais qui doit être renforcé par des exercices plus systématiques qui assureront la pleine maîtrise. « *Il s'agit de laisser les enfants émettre leurs propres hypothèses, faire leurs propres découvertes, éventuellement constater et admettre leurs échecs mais aussi parvenir à de belles réussites dont ils peuvent se sentir les vrais auteurs. Les résultats ? Une motivation très forte, une implication immédiate de chaque enfant, qui acquiert ainsi confiance en lui et en ses possibilités de progresser par lui-même. Il est important de préciser la part de l'enseignant dans ce qui n'est que du tâtonnement. Le rôle de l'instituteur est de transformer cela en foisonnement organisé.* »

- **Jean-Pierre Astolfi** affirme que **l'expérimentation est un appui incontestable** dans la mesure où elle prend en compte les besoins d'action matérielle et pratique des élèves - lesquels ne sont pas de purs esprits - et où elle leur évite d'en rester à des « savoirs de papier », mémorisés sans compréhension. **Encore faut-il s'assurer que certains ne s'enferment pas ainsi dans un activisme de surface, où ils peuvent d'ailleurs fort bien se complaire, en passant du coup à côté des enjeux réels de l'apprentissage.** Par ailleurs, il met en garde sur le fait qu' « *on parle beaucoup du rapport au savoir des élèves, mais il y aurait autant à dire sur le rapport à l'apprendre des professeurs ! On ne peut plus en rester à ces idées simplistes, mais qui ont la vie dure, telles le « faire pour comprendre » ou le « voir pour apprendre ». Trop naïf, bien sûr »*

Selon **Jean-Pierre Astolfi** encore, il s'agit finalement de raccorder ensemble les deux significations éclatées du terme « *expérience* », celle de l'expérience qui cumule les épisodes vécus (*avoir l'expérience*), et celle de l'expérimentation qui construit un savoir nouveau (*conduire une expérience*). **Permettre aux élèves d'expérimenter à l'école peut alors se traduire comme leur prise de conscience que la connaissance ne tombe pas du ciel mais s'expérimente dans l'incertitude, la controverse et le débat. À cet effet, il s'agit de leur ouvrir des occasions répétées de faire l'expérience de cette expérimentation. Pas seulement en sciences, loin de là.**

Ces divers pédagogues affirment donc le rôle essentiel de l'expérience et de l'expérimentation dans la construction des savoirs par l'élève.

Tous placent l'AGIR au cœur des apprentissages.

Pour cela, l'apprenant doit **accepter d'être en recherche, de tâtonner, d'accepter les échecs pour les dépasser et accéder à un niveau de connaissance plus expert.**

Il s'agit pour l'enseignant d'amener ses élèves dans cette démarche expérimentale et d'accompagner leur cheminement pour formaliser des savoirs de plus en plus approfondis.

d) DANS LES PROGRAMMES D'ARTS PLASTIQUES :

- **L'idée d'« expérience dans l'art » peut prêter à confusion : de quelle expérience parle-t-on au juste ?**
 - s'agit-il de celle qui s'accumule au cours de la répétition de diverses activités, « **la connaissance de la vie acquise par les situations vécues** » ? *Avoir l'expérience de la gravure sur divers supports, avoir l'expérience du dessin d'observation,...*
 - ou bien s'agit-il de **l'expérience unique**, la singularité irréductible de certains événements ? *Faire l'expérience d'une performance, faire l'expérience d'une réalisation au sol, faire l'expérience d'une œuvre interactive...*
 - Comme évoqué précédemment, le mot renvoie aussi à l'activité scientifique ou tout au moins au **fait « de provoquer un phénomène dans l'intention de l'étudier »**, ce que les Anglais et Allemands désignent par le vocable *experiment*. *Faire l'expérience d'ajouter de la farine ou du sable dans la peinture...*

Cette polysémie n'est pas sans écho dans la création contemporaine ; il suffit de penser aux **nombreuses pratiques présentées comme expérimentales**, à la posture des artistes-chercheurs ou, à l'inverse, à **tout ce qui concerne le fait d'éprouver une œuvre**, d'en ressentir pleinement les effets.

De fait, la question de l'expérience n'est pas sans liens avec de nombreuses notions couramment utilisées dans les théories de l'art : **le sensible, la sensation, la perception, la réception, l'appréciation**, etc.

Peut-être s'agit-il même avec elle de les rassembler toutes, en mettant côte à côte des phénomènes physiologiques, les sentiments des regardeurs, la poésie des auteurs et les innombrables dispositifs mettant en scène l'art.

- **L'importance de l'Expérimentation dans les programmes d'arts plastiques**

EXPERIMENTER est le premier mot du premier chapitre de compétences apparaissant dans les programmes 2016 d'art plastiques des cycles 3 et 4, et ce n'est sûrement pas un hasard. N'est-ce encore une façon d'affirmer que l'enseignement des arts plastiques s'appuie avant tout sur la construction d'apprentissages fondés sur l'Agir ?

N'est-ce aussi, en écho aux sciences, une façon d'attester des fondements scientifiques de cette discipline, en ce sens qu'elle est construite sur des notions précises, des compétences identifiées, bien loin d'une simple approche empirique, intuitive et approximative ?

Dans les PROGRAMMES :

- **Au Cycle3** « *Les pratiques artistiques individuelles ou collectives favorisent l'expression, la création réfléchie, la maîtrise du geste et l'acquisition de méthodes de travail et de techniques ».*
- **Au Cycle 4**, « *L'enseignement des arts plastiques privilégie la démarche exploratoire, faisant constamment interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune.* » Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

En analysant ces extraits, **on constate que création et réflexion sont intimement liées, tout comme l'expérimentation ne peut se passer de phase de verbalisation pour formaliser, mettre à distance et conscientiser ce que l'agir a dévoilé**. Rappelons utilement que c'est aussi dans l'interaction avec les autres que l'élève construit son savoir, en échangeant, en se laissant surprendre par les démarches et réponses d'autrui.

La démarche exploratoire place l'expérimentation au cœur de l'enseignement des arts plastiques, comme une pierre angulaire pour articuler les différents domaines

d'acquisition.

De même, **la maîtrise apparaît clairement comme plurielle** : elle concerne ici le geste mais aussi les méthodes. **L'expérimentation est en effet autant une démarche sollicitant la curiosité, l'initiative, l'autonomie, la responsabilité et donc le SAVOIR ÊTRE, qu'un ensemble de gestes et de techniques favorisant l'acquisition de SAVOIRS FAIRE et de SAVOIRS.**

- **Quels sont les choix de dispositifs pour mettre en place cette expérimentation ?**

Concevoir une séquence d'apprentissage suppose des choix, inhérent à la pédagogie que l'on espère en arts plastiques aussi active qu'expérimentale. Il s'agit donc de :

1/ Créer les conditions d'une recherche : poser un problème précis et ouvert qui incite à l'exploration et l'expérimentation, ouvrant les champs du possible.

2/ De fait, cela amène l'enseignant à **mettre en place un dispositif de cours** : il s'agit de **définir des contraintes permettant aux élèves de « bousculer » leurs procédés habituels, de sortir de leur zone de confort pour se confronter à un problème plastique**. En effet, l'excès de liberté sous prétexte de ne pas brider la créativité ne permet pas l'explosion créatrice souhaitée mais maintient les mécanismes connus. A l'inverse une demande « trop verrouillée » transforme les enfants en simples exécutants et la pratique en exercice d'application.

3/ Elaborer une consigne et une situation permettant aux élèves de **mettre en œuvre des opérations mentales qu'il maîtrise pour acquérir des connaissances qu'il ne maîtrise pas**, d'où une nécessaire progressivité des notions et compétences abordées, dans une logique tant curriculaire que spiralaire.

Pour cela, il s'agira notamment :

- de choisir des matériaux accessibles et stimulants

- de définir l'organisation temporelle de la séquence, en variant judicieusement les phases :

* **Phase de questionnement** : recherches, essais, tâtonnements, confrontation au problème, premières réponses spontanées pertinentes ou pas, divergence favorisée

* **Phase de mise en commun, relance** et nouvelles sollicitations pour orienter les recherches en rappelant la contrainte ; pour confronter les différentes réponses, co-construire le savoir dans le dialogue.

* **Phase de réalisation, poursuite des recherches**

- * Phase de conseils méthodologiques, apport de ressources supplémentaires
- * Réinvestissement des expérimentations en lien avec des choix réfléchis)

Séquence CYCLE 3/ 6° : « un étrange animal »,

Accompagner l'expérimentation, étape par étape (dispositif temporel)

1/ Expérimenter de nombreuses traces, sans contrainte



2/ Orienter les recherches, vers des traces « choisies, sélectionnées, plus maîtrisées »



3/ Réinvestir les traces choisies dans une réalisation plus complexe



Commentaires sur la séquence cycle 3, 6° « un étrange animal » (Séverine Plat-Monin)

En tant qu'enseignante stagiaire, j'ai déjà mis en place quelques séquences avec l'argile, qui ont laissé les élèves parfois désappointés et insatisfaits :

- *Soit que l'expérimentation du matériau était insuffisante pour parvenir à une maîtrise permettant de servir au mieux l'intention créatrice, le modelage étant pour certains une toute première expérience (il s'agissait pour eux de développer bien des sensations et observations avant d'en venir à l'exploitation de résultats)*
- *Soit que les résultats de ces recherches n'étaient pas suffisamment verbalisés, explicités, identifiés, pour que les élèves puissent ensuite les réutiliser, les réinvestir à dessein.*

Durant la Séquence « un animal étrange », il s'agit d'amener les élèves à appréhender le matériau argile pas à pas, pour les guider vers une réalisation de plus en plus complexe.

1/ en expérimentant les traces possibles, assez librement dans un premier temps, ce qui permet à l'élève d'appréhender ce matériau habituel tout en laissant ouvert le champ des possibilités tant dans le choix des outils que des gestes. Il s'agit de FAIRE.

2/ en mettant en commun les découvertes de chacun, afin d'enrichir et de construire le répertoire de gestes et d'outils possibles. Il s'agit de passer du FAIRE au SAVOIR FAIRE par le FAIRE SAVOIR, qui se construit sur le long

terme.

3/ **en réutilisant ces traces, gestes, outils dans une intentionnalité plus forte induite par la contrainte** (l'empreinte et le pelage d'un animal étrange).

4/ **en apportant de nouveaux outils et des techniques selon les besoins et les difficultés rencontrées. Il s'agit de renforcer ce SAVOIR-FAIRE par le FAIRE.**

5/ **en montrant quelques références culturelles** de réalisations tournées vers l'expressivité de la matière, qui viennent compléter les réponses et ouvrir la réflexion. **Il s'agit d'approfondir son SAVOIR FAIRE, par le SAVOIR.**

6/ Au-delà, **en réinvestissant** ce questionnement de la matière, ce choix de gestes et d'outils, dans la réalisation d'une sculpture en argile ou tout autre médium.

Rappelons ici que « **la maîtrise d'une compétence n'est pas la simple somme des acquis de l'élève** (et encore moins l'apprentissage d'une suite de gestes techniques, procéduraux ou de connaissances théoriques).

Pour être compétent, l'élève doit avoir eu l'occasion de **combiner les différents apprentissages dans différentes situations d'expression et de création** car une compétence se construit aussi en s'exerçant. **Chaque élève organise et condense l'ensemble dans une formule singulière qui lui appartient.** » (Approche par **compétences en arts plastiques, texte d'accompagnement**).

De fait, il s'agit aussi de **concevoir le dispositif sur le long terme**, en amenant les élèves à **réinvestir ces expérimentations durant le cycle**. Là aussi l'enseignant a un rôle important, amenant les élèves « à faire des liens », « à faire effort de mémoire » pour **mobiliser les acquis et les réutiliser à bon escient**.

Extrait d'un entretien avec Kamel Merhat, tuteur terrain

« **Comment mettre en place les conditions d'une réelle expérimentation ?**

- Partons de l'idée d'une séquence remettant en question l'usage habituel d'un outil, tel que le pastel. On croit le connaître, mais on ignore en fait ses nombreuses possibilités...
 - 1/ Spontanément les élèves vont le considérer comme un outil standard et l'utiliser d'abord comme un crayon, un outil donc qui trace, dessine, écrit.
 - 2/ puis certains vont faire remarquer qu'on peut l'écraser, utiliser la tranche,

estomper, étaler...

Ces expérimentations préalables ne sont intéressantes que si elles sont réinvesties, à plusieurs reprises et différemment.

Au-delà de l'inattendu surgit de l'instant, de l'expérience du moment, ce sont les répétitions qui transforment ces découvertes en acquisitions pérennes. »

- **Il y a aussi dans l'expérimentation en arts plastiques, ce « on a le droit de... ?! » ; le droit d'utiliser son doigt, le droit de se lever pour faire au sol ou sur un mur...on a le droit de faire ce qui ne se fait pas.** Les élèves viennent avec leurs connaissances de ce qu'ils croient être un cours d'arts plastiques. Les amener à expérimenter, c'est aussi les amener à réévaluer leur positionnement, notamment pour ceux qui se considèrent d'emblée comme incapables et ignorants.
- Les dispositifs vont amener les élèves à **expérimenter des outils différents ou autrement, des matériaux, des postures, des temps aptes à modifier le regard, les a priori, les idées et pratiques préconçues.** »

Par ailleurs, **l'enseignement des arts plastiques combine, intègre, dissocie ou associe 4 entrées : SAVOIR** (connaissance du champ des arts) **SAVOIR FAIRE** (maîtrise technique) **FAIRE** (créer, inventer, explorer, expérimenter) **FAIRE SAVOIR** (montrer, exposer, éditer , publier, communiquer).

De fait, pour aller de l'expérimentation à la maîtrise, il s'agit bien de partir du FAIRE pour aller vers le SAVOIR, le SAVOIR FAIRE et même le FAIRE SAVOIR. Mais cela dans un va-et-vient permanent permettant d'enrichir, d'éclairer, de conscientiser la pratique exploratoire.

e/ DANS LE TRAVAIL D'ARTISTE

L'expérimentation a souvent été associée aux avant-gardes mais elle n'est pas nouvelle.

Les autoportraits de **Rembrandt**, les séries de **Monet** (meules, peupliers cathédrales...), certaines œuvres de **Whistler** comme les « Nocturnes » et surtout la série des montagnes Sainte Victoire et des Baigneuses de **Cézanne** ont un caractère expérimental.

Chez **Picasso** cette démarche expérimentale devient une finalité de l'art (que ce soit en interrogeant la représentation de la figure humaine, en intégrant des objets dans ses sculptures-assemblages...).

Cette attitude face à la création peut se résumer ainsi : **partir du connu pour aller vers le nouveau.** La démarche expérimentale dans laquelle s'engage Picasso à partir de 1906 fait qu'il ne sert à rien d'achever l'œuvre, bien au contraire. **Il ne faut pas effacer les traces**

de cette expérimentation d'où son obsession de dater le moindre dessin, comme s'il voulait fixer les étapes, les jalons de ses expérimentations.

Séquence : cycle 3/ 6° : «fil de fer, action ! » :

Numéroter les expérimentations successives pour observer l'évolution et les progrès (Ici une séquence sur le « corps en mouvement », débutant par une séance de dessin d'observation à partir de camarades posant). Il est intéressant de constater comment s'améliore la gestion de l'espace ; ici l'élève a pris d'abord comme point de départ les pieds, puis la tête, avant de s'orienter vers un croquis d'ensemble détaillé ultérieurement, qu'il a réitéré à trois reprises pour vérifier l'efficacité de sa méthode.



Commentaires Séquence cycle 3, 6°, « Action » (Séverine Plat-Monin)

Ainsi, il est prodigieux d'inviter les élèves à numéroter leurs croquis lors de séances d'observation, pour leur permettre de constater les évolutions.

Durant la séquence « Action ! », les élèves devaient au préalable réaliser des croquis de camarades posant en proposant un mouvement figé.

- L'on voit la progression du dessin, tant dans la capacité à gérer l'espace de la feuille, qu'à saisir les traits essentiels et les justes proportions de corps.

Avec une autre classe, j'apportais la variante suivante : à chaque croquis, changer d'outil (crayon, feutre, fusain,...).

- Cela engageait davantage encore la **représentation**, confrontant ainsi l'élève à l'impossibilité de détailler ou d'effacer, expérimentant la nécessité d'aller à l'essentiel et d'accepter les repentirs.

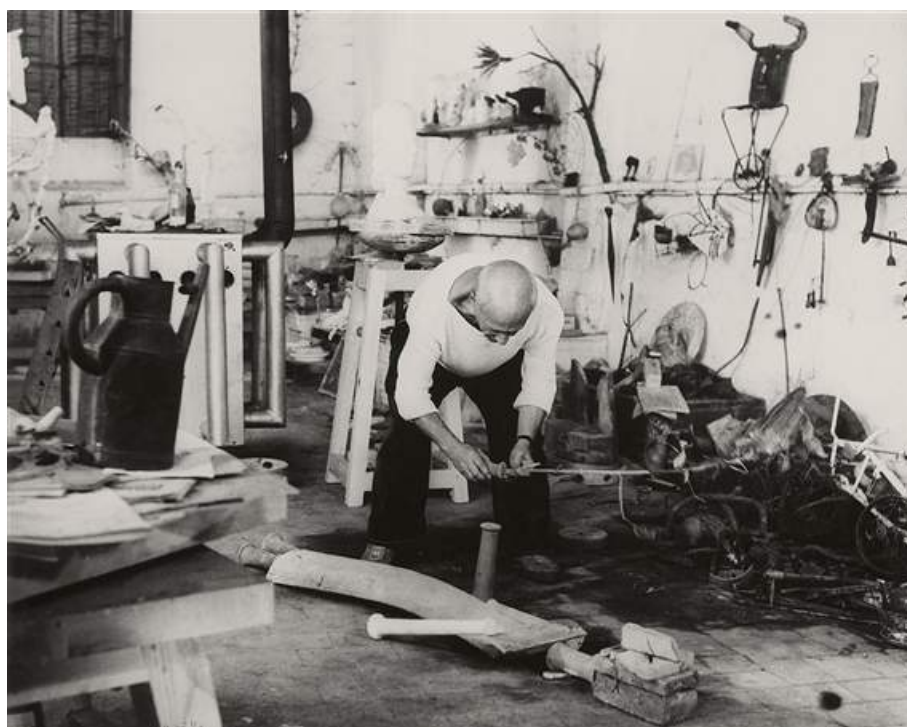
La démarche de Picasso a toujours consisté à explorer plusieurs voies de la représentation en passant par des procédés plastiques qu'il a pour la plupart inventés en suivant sa motivation principale : « voir ce que ça peut donner si... ».

Et c'est bien cette attitude ouverte et curieuse que l'enseignant d'arts plastiques espère instaurer chez ses élèves ! Il a ainsi poussé très loin la fragmentation du motif et l'utilisation

de formes géométriques préconisées par Cézanne ou la déformation de la figure humaine.

A l'atelier d'artiste, Picasso préfère d'ailleurs l'idée d'un laboratoire où il passe d'un style à l'autre, d'une œuvre à l'autre, d'un art à l'autre même s'il admet qu'il y a une logique dans cette démarche et qu'il ne s'agit pas d'improvisation.

Cette dernière remarque souligne l'importance pour l'enseignant **de penser en amont cette logique permettant d'articuler, de relier les différentes expérimentations pour construire un savoir cohérent plutôt que morcelé.**



Pablo Picasso dans son « atelier-laboratoire », 1953

2/ Comment différencier « expérimentation » et « expérience » ?

- **L'ambivalence de la notion d'expérience**
- **L'expérimentation et l'intention.**

La notion d'expérience est assez ambivalente car elle désigne à la fois le fait d'éprouver ET l'action d'essayer.

Plus largement, elle désigne ce qui nous arrive, ce qui s'impose à nous selon les hasards de l'existence.

Mais l'on parle aussi « d'expérience » pour qualifier quelqu'un d'aguerri et de compétent dans une activité ou un métier. Un « homme d'expérience » suppose de longues années

d'exercice, ce qui atteste de compétences, sans pour autant que ces dernières s'avèrent évolutives.

L'expérimentation consisterait à modifier les conditions de la manifestation d'un phénomène qu'on veut étudier. Il y aurait donc une intentionnalité plus forte dans l'expérimentation que dans l'expérience, car pour modifier les conditions d'une expérience, encore faut-il avoir conscience des leviers possibles. *Ainsi, un élève pourra avoir fait l'expérience d'une activité avec l'argile, sans avoir réellement expérimenté les possibilités du matériau.*

EN SCIENCE, expérimenter consiste à « Produire artificiellement et systématiquement les phénomènes de la nature en vue d'en étudier les lois et les causes, de vérifier ou de susciter des idées. » (Larousse)

- **Comment définir les conditions d'une réelle expérimentation ?**

- **Qui définit les conditions de l'expérimentation (rôle enseignant/ rôle élève) ?**
- **Selon quels critères ?**
- **Comment articuler les différentes expérimentations pour construire un savoir cohérent ?**

Rappelons d'abord que **l'enseignant est lui aussi en expérimentation** : on part d'une idée, d'une intention d'enseignement, on élabore des dispositifs pédagogiques que l'on met en œuvre, parfois avec différentes classes, à différents moments de la semaine ou du cycle, et la réalité du terrain, la façon dont se déroule « ce que nous avons prévu » nous amène à réajuster, modifier certaines variantes, s'adapter à l'inattendu tout autant que les élèves. Pour ce faire, il a à sa disposition un certain nombre de leviers tels que consigne, contrainte, dispositif matériel, spatial et temporel (...). D'une classe à l'autre, d'une séquence à l'autre, il expérimente ainsi diverses modalités pédagogiques propices à mettre en place une véritable démarche expérimentale pour l'élève.

A cet égard, **Jean Pierre Astolfi** a mis en exergue plusieurs points de vigilance et de préalables indispensables, pour ne pas en rester à un simple activisme de surface. Bien que sa réflexion concerne l'enseignement des sciences, elle me semble transférable à celui des arts plastiques :

- Il insiste tout d'abord sur « **l'intelligence des situations** » dont doit faire preuve le professeur, laquelle consiste à **ne rien laisser fonctionner comme des « boîtes noires magiques »**, mais à tout passer au crible d'une critique positive, pour s'assurer des conditions d'efficacité des dispositifs mis en place.
- Engager les élèves à expérimenter **suppose qu'on encourage leur activité investigatrice et divergente**. **Toute recherche véritable ne suppose-t-elle pas qu'on s'écarte des procédures balisées pour explorer des chemins nouveaux ? Encore faut-il ne pas faire semblant, en cherchant à tirer les**

ficelles par derrière. De tels dispositifs n'auront d'efficacité que si les enseignants ne sont pas hantés par la crainte que les choses leur échappent. Il faudra bien sûr reprendre la main, mais après coup, dans un moment différent d'analyse des démarches, après avoir laissé le dispositif se déployer pour qu'il donne ses fruits.

- Engager les élèves à **expérimenter suppose un changement dans la conception des erreurs et dans leur traitement. Car apprendre suppose une pensée qui se risque.** Cela implique certains changements dans le climat de classe et le contrat didactique : **libération et sécurisation de la parole, incitation à s'adresser les uns aux autres et pas seulement à l'enseignant, encouragement à faire des propositions dont on n'est pas sûr, clarification des temps qui relèvent de l'apprentissage et de ceux qui relèvent de l'évaluation, etc.**
- Engager les élèves à expérimenter **suppose en conséquence un renouvellement des formes du « dialogue pédagogique ».** Trop souvent, les élèves ne font que compléter ce que l'enseignant a choisi de ne pas dire lui-même, afin de laisser les élèves le trouver. **L'expérimentation suppose au contraire un véritable dialogue dans une atmosphère d'« égalité argumentative » (Bernard Rey).** Chacun doit pouvoir y être porteur d'une possibilité de raisonner égale à tout autre. Ce n'est donc pas l'autorité qui décide du bien-fondé d'une affirmation.
- De même, **Georges Charpak** insiste sur le rôle du langage et des interactions sociales : expérimenter n'est pas un en-soi, il se construit et dépasse le simple agir **parce qu'on le raisonne, l'explique, l'argumente ; parce qu'il est aussi le fruit d'interactions entre pairs.**

Pour résumer, **le dispositif favorable à de réelles expérimentations est celui qui rend cette démarche de recherche à la fois POSSIBLE** (en créant des situations stimulantes, en mettant en place les conditions matérielles et temporelles adaptées, mais aussi en créant un état d'esprit favorable de curiosité, de relation positive à l'erreur) **et INTELLIGIBLE** (en favorisant la verbalisation dans une dynamique de dialogue constructif).

Commentaires : Un exemple de séquence en classe de 3^o: « à l'aveugle » (Professeure observée : Victoria Pariente)

Dans cette séquence, **il s'agit pour les élèves d'expérimenter la création sans pouvoir exercer de contrôle visuel.** Cette démarche ayant pour intérêt de se concentrer sur d'autres sens.

Cela peut-être vécu comme une expérience inhabituelle : peindre sans voir.

Mais c'est aussi la possibilité d'expérimenter la création par le toucher, l'acceptation du hasard.

- **INCITATION 1 : Réalisez une œuvre à toucher.**

Cette incitation amène les élèves à choisir, utiliser et intégrer des matériaux à la réalisation plastique et à rechercher différents effets de matière produits grâce à la peinture.

Les élèves expérimentent donc d'autres façons d'utiliser la peinture et les outils pour traduire des matières, pour rendre perceptible leur réalisation par les spectateurs autrement que par les yeux.

Par ailleurs, les élèves font directement l'expérience de la découverte des productions de leurs camarades du bout des doigts (et à partir d'autres sens) ; ils sont amenés à interroger leur approche sensible de la réalisation : Est-elle perceptible du bout des doigts ? Fait-elle intervenir d'autres sens que le toucher ? Dans quel but ? Quels en sont les effets produits ?

- **INCITATION 2 : Les yeux clos.**
- **DEMANDE : Réaliser une peinture les yeux bandés.**
- **CONTRAINTES : Ne pas regarder son support (ni ses outils) pendant votre réalisation plastique.**

Cette séance a pour objectif d'aborder les notions de dessin contraint, de hasard, d'intentions et de maîtrise, **interroger le corps de l'artiste dessinant, la trace du geste et les pratiques performatives.**

L'on voit dans cette séquence comment **les différentes expérimentations s'articulent au sein d'une séance, et d'une séance à l'autre.** Il serait intéressant de voir au-delà, comment elles s'imbriquent, se répondent, s'enrichissent **de séquence en séquence.**

En l'occurrence, de quelles façons ces expérimentations du hasard, cette implication différente du corps et des sens dans la création, **peut résonner et raisonner encore avec dans d'autres situations problèmes qui solliciteront les mêmes interrogations, mais pour les emmener plus loin au différemment.**

Ainsi pourrait-on envisager une séquence préalable proposant de réaliser une sculpture sollicitant tous les sens du spectateur.

Puis proposer une séquence ultérieure amenant l'élève à réaliser une œuvre sollicitant la participation du spectateur et donc une autre expérimentation du hasard.

En effet, il s'agit pour l'enseignant de **penser son enseignement, et ces expérimentations, dans une logique tant spiralaire que curriculaire, permettant aux élèves d'accéder non à des parcelles de savoirs et une mosaïque d'expériences, mais à une articulation de compétences construites avec progressivité et cohérence.**

- **Avec l'argile en particulier : faire l'expérience d'un nouveau matériau et en expérimenter les possibilités, avant d'en exploiter l'expressivité**

L'on ne peut aborder un matériau inhabituel, voire étranger, en expérimentant d'emblée ses possibilités expressives. L'enseignant, expérimentant lui aussi des dispositifs plus ou moins valides, doit prendre en compte l'expérience et l'inexpérience des élèves pour établir au mieux les objectifs des expérimentations visées.

- Bien qu'en fin de cycle 3, il est possible qu'une séquence avec l'argile se situe d'abord vers des apprentissages premiers. La plupart des élèves ont à expérimenter :
 - **Expérimenter les sensations, canaliser les émotions**: la vue déjà les surprend (« ciel, nous allons faire de la terre !!! » « trop bien » « oh non... » « mais je ne sais pas faire ça moi... ») ; le toucher (c'est doux, ça colle, c'est froid, ça glisse) ; il s'agit de gérer ses émotions, son attirance ou sa répulsion, ses appréhensions et la régression (se salir, jouer de ses empreintes et de ses sensations, se laisser surprendre) ; laisser parler sa curiosité (ça vient d'où ? Comment est-ce fait ? est-ce que ça tache ?). Cette appréhension instinctive et multi sensorielle est un préalable nécessaire, sans quoi l'élève ne saura aller au-delà de cette approche empirique qui l'envahit de prime abord.
 - L'on peut ensuite **expérimenter les effets du geste sur le matériau** : découvrir de force et l'énergie nécessaire, **puis les outils**
 - **Au fil de la pratique émergent des questions relatives aux propriétés du matériau** : Il s'affaisse, s'effrite, se décolle, se dessèche...une séquence ne suffira pas à comprendre, et plus encore maîtriser ces spécificités.
 - **Bien au-delà, quand l'argile sera devenu un matériau plus familier, mieux appréhender, l'élève pourra expérimenter plus avant** comment négoier avec ce matériau, comment tirer parti de ses particularités pour servir un projet personnel.

Commentaires : Séquence « mouvement englué» CYCLE 4/ 4°

(Professeure : Léa Tesson, non observée)

- **Séance 1**
Incitation : “Cette terre prend forme précisément par endroits. Montrez-le “
MODELAGE
- **Séance 2**
Donnez du mouvement à votre réalisation.” [30 mins, 5mins mouvement]
PHOTOGRAPHIE [Prolongement : dessinez votre production]
- **Séance 3 :**
Montrez en dessin un détail de votre volume qui montre le passage de la
matière à la sculpture. Le détail englué doit prendre toute la place (zoom,
cadrage, gros plan)” [30mins réalisation]
Aquarelle A5 ou pastel gras

Echange autour de cette séquence :

1/ Que souhaitais tu faire expérimenter aux élèves, dans le rapport à l'argile?

La séquence a été volontairement découpée en 2 temps. Le premier temps "cette terre prend forme précisément par endroits. Montrez-le!" était une phase plus exploratoire. Il était question de travailler les tensions entre fini/non fini, le cadre était assez ouvert pour qu'ils puissent manipuler avec une grande variété de gestes possible mais ce n'était pas une phase complètement exploratoire. Autrement j'aurais donné une incitation les poussant à trouver le plus d'effets ou de manipulations sur la terre par exemple. Ce qui

m'intéressait c'était qu'ils prennent conscience du contraste entre ce bloc de terre "brut" et des zones plus travaillées, et ce que cela pouvait créer (l'impression que quelque chose jaillit, la mise en valeur, le détail, l'inachevé...). Afin de le recycler pour la séance d'après qui consistait à créer des effets de mouvement.

2/ As-tu l'impression que tous les élèves ont réellement expérimenté?

Si non, pourrais-tu identifier les raisons de leurs difficultés?

Oui, sur cette séquence, tous les élèves ont réellement expérimenté. Je pense que le matériau y est pour beaucoup. Il y a d'une part l'excitation de manipuler de la terre, ce qui n'est pas toujours courant. Et d'autre part, la terre a quelque chose de très attractif, presque régressif, c'est salissant et très malléable. On obtient rapidement de la satisfaction quand on la manipule car les effets du geste sont instantanés et "efficaces". De plus, les élèves sont moins en prise à des complexes d'ordre technique (je n'ai entendu personne me dire "qu'il ne savait pas modeler" à l'inverse des "je ne sais pas dessiner").

3/ L'expérimentation t'a-t-elle semblée plus complexe à mettre en œuvre avec ce matériau, qu'avec la peinture par exemple? Si oui, pourquoi?

J'appréhendais un peu cette séquence au début, car je n'avais pas encore pratiqué l'argile en classe. Mais je l'avais bien préparée, notamment d'un point de vue pratique et organisationnel. Avant que les élèves n'entrent en classe, j'avais disposé des chiffons et des pots d'eau sur chaque table. J'avais également rempli 4 gros seaux d'eau pour nettoyer à la fin de cours. J'ai distribué des étiquettes aux élèves en début de séance pour qu'ils notent leurs noms et les mettent avec leurs réalisations. J'avais également prévu un grand carton pour tout disposer et du fil de pêche pour décoller les réalisations des tables. La répartition de la terre en début d'heure a pris un peu de temps, mais très vite dès qu'ils l'ont entre les mains, les élèves se mettent à la manipuler, c'est très instinctif.

En terme de complexité, je la place au même niveau qu'un cours de peinture. Beaucoup d'organisation, de rangement, de détails techniques. Je ne pourrai pas en faire trop souvent sur une même journée, mais cela m'a vraiment donné envie de recommencer.

Cet échange met en avant :

- La nécessité du découpage de la séquence en étapes progressive, avec des phases exploratoires dont l'enseignant doit moduler l'ouverture selon ce qu'il souhaite faire expérimenter aux élèves.
- La nécessité de penser au mieux l'organisation matérielle d'une telle séquence
- Contrairement à moi, Léa n'a pas perçu de réticence face au matériau, mais au contraire une certaine attractivité générale.

3/ Comment passer d'un état à l'autre pour ne pas en rester à de simples expérimentations ?

a) Qu'est-ce qui est à maîtriser ?

- **Quels savoir-faire ? Quels niveaux d'élaboration ? Quel niveau du concept ?**
- **Quels sont les indicateurs liés à une maîtrise potentielle à tel ou tel niveau ?**
- **Quelle progressivité dans les apprentissages pour parvenir à la maîtrise?**

Les programmes actuels insistent sur le terme de **compétences à maîtriser**. Le mot « compétence » nous renvoie à ses racines latines *cum petere* et *competere* (se rencontrer au même point). Il suggère ou évoque l'idée **qu'il s'agit de se donner les moyens d'affronter quelque épreuve à venir. Et c'est bien ce qui s'avère en jeu dans l'expérimentation artistique.**

- **Philippe Perrenoud** affirme qu'« *une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes* ». Perrenoud propose de nommer *capacité* ou *habileté* ce qui se rapporte à une opération spécifique ; et *compétence* ce qui permet de **maîtriser une catégorie de situations complexes, en mobilisant des ressources diverses**, acquises à des moments différents du cursus, qui relèvent souvent de plusieurs disciplines ou simplement de l'expérience. Disposer de ces ressources n'est qu'une condition *nécessaire* de la compétence. **Elle n'existe pleinement que si l'acteur parvient à s'en servir à bon escient**, en temps réel, pour guider de bonnes décisions. Toutefois, cette mobilisation doit donner lieu à un « *entraînement réflexif* »

Perrenoud met encore en avant la démarche exploratoire et le projet, ce qui sonne tout particulièrement bien aux oreilles des professeurs d'arts plastiques: « *l'approche par compétence amène le personnel enseignant à travailler sur des situations-problèmes dans le cadre d'une pédagogie de projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages* ».

Ainsi, l'approche actuelle des programmes invite-t-elle à un recentrage sur les processus d'apprentissage de l'élève plutôt que sur les contenus d'enseignement en mettant l'accent, **au-delà du répertoire indispensable de savoirs et de savoir-faire intériorisés, sur la capacité de mobiliser ses ressources, d'une part, et sur l'aptitude à faire face à des situations à la fois neuves et complexes, d'autre part.**

- La compétence est à inférer à partir de comportements indicateurs qui doivent nous permettre d'identifier quelles ressources l'élève est en mesure de mobiliser, ressources que **Scallon** présente suivant une formulation plus compressée de la manière suivante :
 - **des savoirs ou connaissances** mémorisées ;
 - **des habiletés** (savoir-faire, savoir-utiliser, savoirs procéduraux...) ;
 - **des stratégies** (façon de faire choisie librement ; esprit de méthode) ;
 - **des attitudes** (une posture d'esprit favorable, persévérance, curiosité...).

Il me semble que **l'expérimentation sollicite effectivement tant des habiletés** (utilisation des outils, propriétés physiques et esthétiques des matériaux, implication du corps et du geste dans l'œuvre,...) **que des stratégies** (être méthodique dans ses essais, ses observations...), **mais encore ses attitudes** (expérimenter nécessite une curiosité, une ouverture d'esprit, une adaptabilité, une prise de risque et des initiatives...).

- **Jacques Tardif** présente également la compétence comme « **un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations** ». Ici aussi, le savoir-agir complexe distingue clairement la compétence de tout savoir-faire ou de toute connaissance procédurale, **toutefois l'auteur insiste également sur le fait que la mobilisation et le transfert de ressources ne sont pas donnés mais qu'il faut les entraîner, les exercer, les développer par la pratique, ce qui conforte, me semble-t-il, les situations exploratoires ouvertes telles que nous les installons en arts plastiques.**

Nous retiendrons que **ce « savoir-mobiliser » et ce « savoir-dépasser » doivent se travailler et qu'il nous est impératif de bâtir nos dispositifs didactiques à cet effet.**

S'agissant plus précisément du terrain de l'éducation artistique, il devient assez évident que, par-delà tous les savoirs indispensables acquis préalablement, **la véritable compétence est celle qui saura improviser à partir de ceux-ci (tout acte d'expression est lié à une prise de risque) pour produire un comportement adapté à la résolution d'une situation inédite.**

b) Qu'en est-il de la part du hasard et de celle de l'Intention de l'élève ?

- **L'intention est-elle préalable à la réalisation ou non ?**
- **Quelle part d'intentionnel dans la phase d'expérimentation et celle de maîtrise ?**
- **Qu'en est-il de certaines démarches d'artistes et d'écrits questionnant hasard et intention ?**

Revenons tout d'abord aux programmes pour en analyser la part de l'intention et du hasard :

- **« Au cycle 3 et 4, la pratique plastique exploratoire occupe une place centrale dans les apprentissages des arts plastiques. Le hasard, exploré en classe, s'inscrit comme processus artistique et devient un matériau de création. Le hasard introduit des questions relatives à la matérialité de la production plastique, aux qualités physiques des matériaux, aux effets du geste et des instruments, à la transformation de la matière ainsi qu'à la qualité de la couleur. Il s'agira en**

classe de choisir, de mobiliser et adapter des langages et des moyens plastiques variés en fonction de leurs effets dans une intention artistique en restant attentif à l'inattendu. L'élève exprime ce qu'il ressent, ce qu'il observe, décrit les imprévus et sera capable de les réinvestir dans une réalisation à des fins de création artistique individuelle ou collective. »

L'on voit bien dans cet extrait, que **le hasard est considéré en arts plastiques comme une opportunité d'exercer ses capacités à choisir, mobiliser, adapter**. C'est une composante de la pratique artistique, que l'élève doit apprendre à apprivoiser, à utiliser.

Les accidents sont souvent un excellent point de départ (ou une possibilité de relance) lors de séquence en classe : les tâches d'encre, le papier qui se déchire, la sculpture qui s'effondre...distinguons cependant les accidents imprévus, dont un élève peut apprendre à tirer parti, des « accidents provoqués », ou plutôt du « hasard convoqué ».

Ainsi à la manière d'Hantaiï, expérimenter le support froissé qui viendra recueillir d'imprévisibles traces, ou comme Hans Arp laissant le hasard disposer des papiers déchirés sur la feuille de papier.

Séquence : CYCLE 4/ 5° « 3 formes au hasard »



Ci-dessus, des élèves ayant pleinement « jouer la carte du hasard » lors de la réalisation des formes initiales. Leur intention se manifeste ultérieurement dans la choix des couleurs et de l'agencement.



Ici les formes ont été davantage maîtrisées au départ. Il était difficile pour ces élèves d'envisager « le lâcher prise », pour l'un étant habitué à une certaine excellence technique, pour l'autre étant particulièrement « scolaire » et cartésien.



Ces élèves ont recommencé leurs réalisations pour adapter la demande « vos formes se rencontrent », ne parvenant pas à improviser à partir du hasard initial. Elles ont esquivé la part de hasard et sont passées à côté de l'expérimentation visée (bien que fort satisfaites du résultat final puisque « sous contrôle »).

Commentaires Séquence cycle 4, 5°, « 3 formes au hasard » (Proposition d'Olivia Bihouis, formatrice Inspé, classe de Séverine Plat-Monin)

Il est intéressant d'observer les différentes démarches et postures des élèves, notamment les tensions entre maîtrise et lâcher-prise :

- « Réaliser trois formes au hasard » est une « épreuve difficile » ; comment convoquer le hasard ? En fermant les yeux ? En déchirant de façon aléatoire ? Mais est-ce si aléatoire qu'on le voudrait, ou sommes-nous tentés de contrôler les formes qui adviennent ?... Certains élèves demeurent dans le contrôle, réalisant des formes géométriques ou anthropomorphes ; il leur est difficile d'envisager ce lâcher prise/ Certains se prêtent assez bien à l'expérience dans un premier temps, puis rétablissent le contrôle quand il s'agit d'improviser à partir de ces formes/ D'autres « jouent le jeu » et s'adaptent à ces aléas, en essayant de tirer parti de ce qui surgit indépendamment de leur volonté.

- *L'expérimentation du hasard interroge fortement la part d'intention, la place de l'auteur dans une réalisation. Il est difficile d'accepter ces aléas si l'on vit l'intervention du hasard comme une réalité extérieure et subie. Il s'agit pour l(élève de comprendre que le hasard peut découler d'une intention ; que si le hasard est par essence imprévisible, la maîtrise se situe davantage dans les choix ultérieurs et l'adaptation dont fait preuve l'auteur.*
- *Par ailleurs , il y a toujours en germe dans l'expérimentation ce que l'on avait l'intention de faire, ce que l'on a fait, et ce que l'on en fera (pour mettre cela en perspective).*

Dans les pratiques artistiques, je distinguerais deux approches de cette notion de HASARD : certains artistes prônent le **lâcher-prise** comme intention première, d'autres exploitent le hasard de façon plus méthodique. Qu'en est-il dès lors de la part de maîtrise ?

- les surréalistes prônaient l'automatisme. Sous mescaline, **Henri Michaux**, réalisait des dessins qui donnaient une impression de fourmillement et d'agitation, miroir de l'inconscient.
- Le **mouvement Cobra** privilégiait une relation spontanée et instinctive entre le corps et la matière pour accéder à un art dit « sauvage ». « *Il s'agit de plonger plus profondément, en pleine terre, en pleine eau, en plein feu, en plein air* », disait **Alechinsky**, de réveiller l'animalité qui palpite en tout homme « civilisé ».
- **Hans Arp** déchirait des bouts de papiers qu'il jette sur la feuille et collait tels que le hasard les avait disposés sur le support.
- Pour **Marcel Duchamp** avec ses Stoppages Etalon « hasard en conserve », le hasard occupera une place fondamentale dans le processus de sa création. Il jetait par terre trois ficelles qu'il fixait sur un support pour immortaliser ainsi le geste.
- « *L'usage du hasard en art, revendication esthétique bien souvent méprisée comme une absurde fumisterie, renvoie pourtant à une constellation aux multiples facettes et fait ici preuve de sa fascinante puissance créatrice. Avant le XXe siècle, l'accident matériologique représente l'essentiel de l'union entre art et hasard. Ce dernier ouvre à des figurations indéterminées, instables et ambiguës. Allié à la capacité projective de l'esprit humain, il donne lieu à de libres interprétations. La première œuvre occidentale revendiquant ouvertement le hasard est à chercher dans les trois stoppages-étalon de Marcel Duchamp.* » **Pierre Saurisse** *
- Avec l'Abstractionnisme abstrait des années 40, **Jackson Pollock** était le peintre du hasard par excellence. Il laissait tomber et gicler les coulures de peinture sur ses toiles. Le tableau devient un champ d'actions où s'exprime un processus graphique dynamique sans accorder une préférence à une partie du tableau plutôt qu'une autre, à une orientation. Tâches, coulures, traces, lignes envahissent la totalité de l'espace au rythme des gestes et mouvements de l'artiste.
- **Willem de KOONING** laisse intervenir le hasard, en découpant et recollant son travail de façon aléatoire et en laissant faire les coups de pinceaux. **Il oppose ainsi le hasard à la maîtrise picturale.** Avec Jackson Pollock, Willem De Kooning prône

le lâcher prise sur la création.

- « *D'un point de vue historique, il est possible de dire que la fin des années 1950 marque l'ancrage du hasard dans la création artistique : il constitue alors une préoccupation majeure pour de nombreux artistes. Il devient alors un véritable partenaire créatif.* » **Geneviève Blons.**
- Tandis que **Simon Hantaï**, roi du pliage, fera intervenir le hasard dans ses toiles, les compressions et expansions de **César** présenteront d'autres **misés en scène du hasard** dès 1960. **Robert Motherwell** réalisera des dessins à partir du hasard pour composer ses toiles, appelés par l'artiste « gribouillis » à partir de 1961 et **Antoni Tapiès** laissera intervenir le hasard dans la matière de ses œuvres.
- L'art contemporain a introduit le hasard dans le champ des investigations plastiques, renouvelant ainsi les formes artistiques. **L'artiste laisse entrer les chemins de l'aléatoire dans ses productions et peut-être le désir pour l'artiste de vouloir maîtriser l'inconnu tout en l'apprivoisant.**
- Cependant il s'agit de relativiser la part de hasard de celle de l'intention. Ainsi pour revenir au travail de **Jackson Pollock**, on pense qu'il commençait par des **tracés automatiques (dans le sens où les premiers lacs n'étaient pas faits de manière consciente, n'étaient pas spécialement voulus) et la finissait avec maîtrise et réflexion.** « *Quand je suis dans ma peinture, je n'ai pas conscience de ce que je fais. C'est seulement après une période de « prise de connaissance » pour ainsi dire, que je me rends compte de ce que je fais. Je ne m'inquiète pas des modifications, d'une destruction de l'image etc., parce que la peinture a sa vie à elle. J'essaie de la laisser se manifester.* » Pollock forme d'une certaine manière un jeu entre le peintre et son moyen d'expression, tirant partie des moindres accidents, traits non désirés : les taches faites par les dégoulinures de peinture qui sont accidentelles au moment de leur création, se transforment en choix esthétique quand la toile est finie.
- Ainsi, selon **William Rubin**, « **L'extraordinaire éventail et la variété des effets que Pollock atteignait dépendaient de certains choix qui non seulement devaient être faits mais aussi devaient être liés en tandem : viscosité de la peinture, la vitesse et la façon de la déverser, les instruments intermédiaires. Contrairement à l'affirmation de Greenberg, cette batterie de moyens demandait une grande habileté et Pollock lui-même à toujours revendiqué l'importance du contrôle dans sa méthode** »
- L'on peut affirmer que bien des artistes ne recourent jamais au hasard «par hasard». **Au-delà des oppositions classiques de l'ordre et du désordre, du contrôle et de la déprise, de la forme et de l'accident, le hasard est pratiqué et pensé à travers des méthodes rigoureuses** où l'activité artistique croise la philosophie et les sciences.
- **André Breton, Max Ernest, Marcel Duchamp, Pierre Boulez, John Cage et François Morellet** ont largement théorisé ces démarches dans leurs écrits. «Peintre résolument joueur, qui perturbe les lignes et chatouille les angles droits, François Morellet a tôt fait du hasard son allié. L'aire de jeu est toujours soigneusement délimitée: nul caprice d'artiste derrière les lignes tracées "au

hasard”, nulle subjectivité à l’œuvre dans la prolifération des carrés aléatoires, **mais un hasard entièrement programmé, indissociable d’un système explicitement posé en amont de l’œuvre, comme une règle du jeu partageable et indéfiniment réitérable.** » Le travail de Morellet articule de manière singulière la mise en système du hasard à une réflexion théorique sur la nature du choix dans la production artistique et sur les mécanismes de sa réception.»

Commentaires Séquence en classe de 3^o : « hasard et contrôle »
(Professeur : Erwan Bout) (non observé)

Les objectifs sont

- **d’expérimenter les effets du hasard pendant le processus de création,**
- de découvrir **qu’accepter le hasard pendant le processus de création est déjà une décision** que l’on peut prendre, et que l’on peut se servir de se hasard.
- de **découvrir les relations existantes entre le hasard et l’auteur** d’une œuvre.
- d’avoir une nouvelle approche d’une œuvre d’art, comme étant **une somme de décisions prises par un auteur.**

Incitation 1 : « Mon travail a beaucoup de sens et l’on voit clairement que j’en suis l’auteur(e) ».

Contrainte : Ne jamais toucher son travail pendant sa réalisation.

L’on voit bien ici comment la contrainte amène l’élève à expérimenter plusieurs possibilités, en lui laissant le choix de ces dernières :

- Agir au moyen de la **gravité** (projection de peinture, chute d’objets sur une surface collante, etc.). Mais dans ce cas, il faut **s’adapter** à ce mode de production pour **y apporter sa personnalité**. Autrement dit, **l’employer de manière expressive**
- Décréter qu’une chose toute faite est son travail, autrement dit opérer une **appropriation***. Mais dans ce cas également, il faut l’employer de manière *expressive*, au risque sinon de produire quelque chose vide de sens
- **Faire réaliser par quelqu’un d’autre**. Dans ce cas, cela pose la question de savoir qui est l’auteur du travail. Est-ce la personne qui l’a fabriqué ? Mais dans ce cas, toutes les personnes qui ont participé à la fabrication des outils, du support, etc. ne sont-elles pas également auteures ? Et si ce n’est pas la personne qui l’a fabriqué, c’est donc que l’auteur est la personne qui en a l’idée et qui en contrôle la production et le résultat, comme un metteur en scène, un réalisateur, un chef d’orchestre, etc. Car le sens du travail serait à peu près le même si quelqu’un d’autre l’avait fabriqué à partir des mêmes instructions. L’inverse ne serait pas vrai. Cela permet de comprendre ce qu’est un(e) **auteur(e)***.

Cet exercice permet de prendre conscience d’autre chose : **être auteur, c’est également gérer une nécessaire part de hasard dans son travail car il n’est jamais possible de tout contrôler.**

Incitation 2 : « Un hasard qui a du sens »

Demande : En tant qu’auteur, vous devez prendre des décisions pour faire du hasard un allié.

Le hasard peut être physique, psychologique ou encore technique. Le hasard peut

se définir ici comme ce sur quoi l'auteur(e) n'a pas de contrôle.

On peut faire appel au hasard de plusieurs manières, notamment :

- Le **hasard physique** : employer un mécanisme produisant du désordre, comme les giclures, les cassures, la combustion, etc.
- Le **hasard psychologique** : pratiquer une discipline mentale afin de produire des idées imprévues, par exemple en s'efforçant de produire à l'instinct, par libre association, etc.
- Le **hasard technique** : s'astreindre à une production programmée à l'avance et introduisant du hasard, en employant par exemple des tirages au dé, le tirage au sort d'un mot dans un dictionnaire, une page Wikipedia aléatoire, les jeux **surréalistes** comme le **Cadavre Exquis**, etc.

Dans chaque cas, ce ne sera pas ce qui était aléatoire qui aura du sens, mais la gestion par l'auteur de ce hasard.

4/ Comment passer encore d'un état à l'autre, pour ne pas s'enfermer dans la maîtrise ?

- **Au-delà de la maîtrise, quelle est la part d'exploration, d'innovation ? C'est à dire, maîtriser pleinement permet-il encore des expérimentations ?**
- **du côté des artistes ? La maîtrise peut-elle être source de renouvellement/ ainsi maîtriser sa démarche de recherche ?**
- **Joan Miró a cherché à maîtriser toutes les techniques traditionnelles : aquarelle, taille douce, pochoir, lithographie, xylographie, chalcographie.... Pour finalement en repousser les limites, en y incorporant des collages, jeux de textures, tâches d'encre ou de couleurs.... L'artiste se jouait de ces « accidents diaboliques » qui, selon ses mots, « se prêtent à tant d'aventures ».** L'on décèle facilement dans ses œuvres ce plaisir de la découverte et du jeu offert par de nouveaux procédés. L'artiste jouait avec la matrice de gravure et le résultat final : la plaque de cuivre était elle-même perforée à l'acide afin d'obtenir des effets de superpositions et de matières inattendus. Quant aux supports, tout y passait : parchemins, papier journal, patrons de couturier, couvertures de livres, tissus Vichy... **Miro se servait donc de sa maîtrise des techniques pour mieux les dépasser et se risquer encore vers un langage en constante mutation.**



- **Joan MIRO, lithographies, fondation Maeght**

- **Du côté des élèves : le « refuge » dans la maîtrise d'une technique (les dessinateurs), et la difficulté d'en sortir pour se risquer à d'autres techniques moins maîtrisées (donc moins valorisante ?)...**

J'ai pu constater durant cette année de stage que certains élèves maîtrisant particulièrement bien le dessin (tout du moins souvent un style de dessin) y ont recours de façon parfois systématique au gré des sujets proposés, quitte à parfois se situer à côté de la demande. Demeurer dans ce que l'on maîtrise, c'est rester dans sa zone de confort et de valorisation. C'est aussi s'enfermer dans la répétition, rassurante mais limitée. C'est aussi passer à côté de l'adaptabilité que développent à dessein les arts plastiques.

Ces « dessinateurs » s'avèrent souvent déstabilisés lorsqu'une demande ne leur permet plus « d'exceller » dans leur technique de prédilection. Cela invite à réfléchir sur la perception qu'ont ces élèves de la finalité du cours d'arts plastiques.

Car ce n'est pas tant le résultat ni la technique qui importent, que la capacité à choisir, à mobiliser à bon escient tout un éventail de matériaux, d'outils, de gestes, d'attitudes. Il s'agit donc pour l'enseignant de valoriser ces recherches et initiatives, tant par sa bienveillance durant la pratique que par une évaluation formative valorisant ces prises de risques.

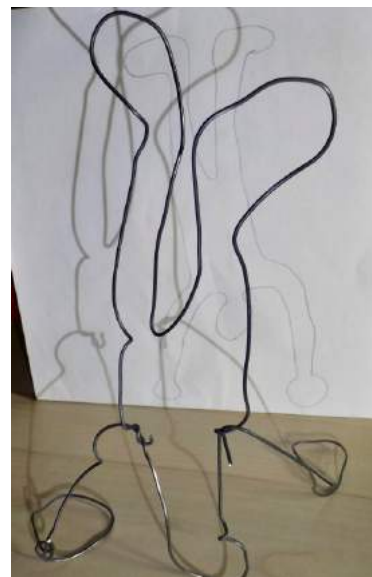
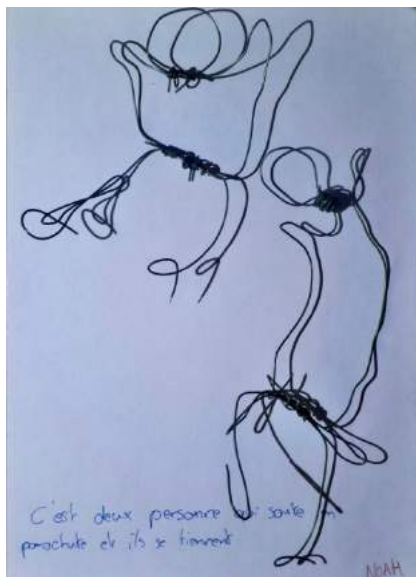
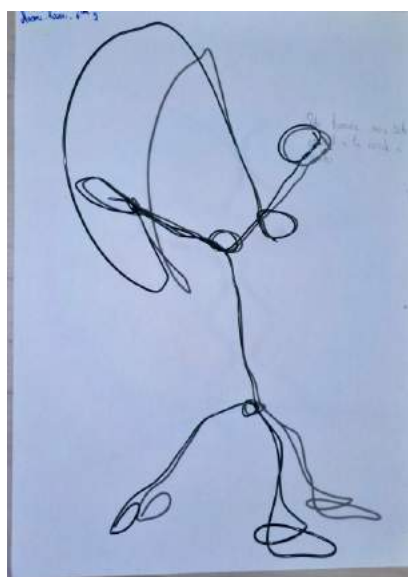
Séquence « fil de fer, action » (CYCLE 3, 6°)

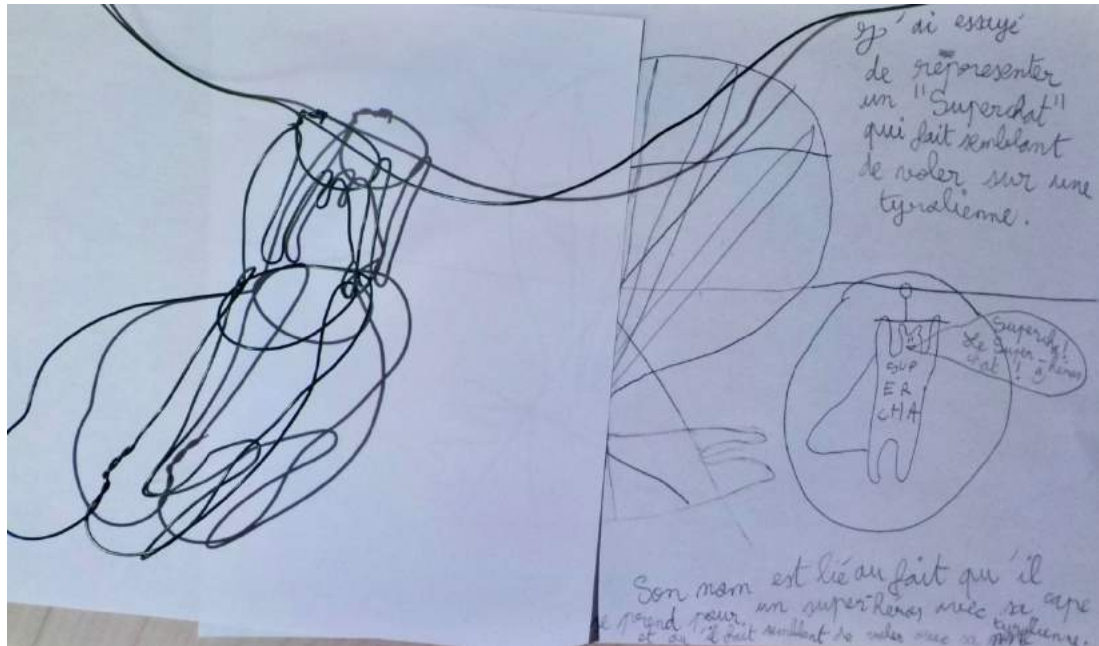
- Choisir un matériau inhabituel, posant un problème de réalisation



Ci-dessus, l'élève s'est réfugiée dans sa maîtrise technique du dessin, rendant fort laborieux la réalisation en fil de fer. Il lui a été impossible de s'adapter aux spécificités du matériau (y compris à la longueur de fil disponible, son dessin restant inachevé.

A l'inverse, ci-dessous, d'autres élèves plus « aventureux » et « adaptables » ont su tirer parti du matériau moyennant de nombreux essais, afin de représenter le mouvement :





Commentaires séquence « fil de fer, action » (CYCLE 3, 6°) (Séverine Plat-Monin)

Les élèves sont amenés à représenter un personnage en mouvement, en action

- Tout d'abord en croquis. **Les « dessinateurs émérites » peuvent encore faire valoir leurs talents et s'accrocher à leurs habiletés acquises.**
- Puis il leur est demandé de réaliser le dessin en un seul trait. Déjà se manifestent **certaines réticences à « lâcher » sa maîtrise technique** pour répondre à une contrainte qui contrarie une certaine maîtrise.
- La réalisation en fil de fer vient chahuter le refuge de l'élève qui s'attache à « coller » à ses habitudes du « trait maîtrisé et sophistiqué ». Certains s'acharnent, passant la séance à tenter de plier le fil de fer comme on disciplinera la ligne d'un coup de crayon ; **le résultat les laissent insatisfaits et frustrés.**
- A cette étape il est intéressant de **revenir avec les élèves sur les intérêts et les limites d'une technique, la nécessité d'adapter ses moyens d'expression, et la satisfaction de se laisser surprendre par des réponses inattendues et inhabituelles.** En confrontant les réponses des élèves, l'on peut attirer l'attention sur la réussite de certaines réalisations, qui malgré leur maladresse technique n'en évoque pas moins une réelle impression de mouvement. En amenant les élèves à modifier leur focus, en se concentrant non pas sur une excellence technique ou une maîtrise illusoire d'un résultat stéréotypé, mais bien sur un savoir s'adapter et mobiliser (comme expliqué plus haut), que l'élève peut accéder à un champ d'expression plus vaste, y compris en lâchant prise sur ce qu'il croit maîtriser.

CONCLUSION

Au terme de cette ébauche de réflexion sur la mise en œuvre de l'expérimentation en cours d'arts plastiques, je peux affirmer que je n'ai pas cheminé à travers ce sujet par hasard.

Si dans un premier temps mon intention était surtout de clarifier ce qui permettait aux élèves de ne pas en rester à des « expériences sans lendemain », il m'est apparu que je démêlais aussi l'écheveau de ma reconversion. Un salutaire réajustement.

En effet, la professeure des écoles que j'étais avait interrogé durant des années l'expérimentation en sciences dans le sillage de « la main à la pâte ». Avec enthousiasme et curiosité, se risquer à des dispositifs plus ouverts, presque aventureux, à l'évidence propices à l'éveil des jeunes esprits stimulés par l'agir.

Il me fallait désormais repenser mes pratiques pédagogiques pour enseigner les arts plastiques auprès d'un autre public, c'est à dire expérimenter et faire expérimenter autrement. Cet écrit m'a permis d'affiner les ressemblances et les nuances.

Expérimenter m'apparaît cependant, en arts plastiques comme en sciences, une démarche essentielle à la formation du futur citoyen, en ce qu'elle rend sainement opportuniste, attentif, adaptable, autonome et responsable, acteur d'un savoir éprouvé et réfléchi.

BIBLIOGRAPHIE

A propos de l'expérience et de l'expérimentation :

- CHAUVE Alain, *L'expérience scientifique*, dans Philopsis : Revue numérique
- ROCHEX Jean-Yves (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- ASTOLFI Jean pierre, *L'œil, la main, la tête - Expérimentation et apprentissage* (Article paru dans le n° 409, Expérimenter, décembre 2002)
- CHARPAK Georges , LENA Pierre et QUERE Yves, *L'Enfant et la Science*, essai paru en octobre 2005 Essai (broché), Editions Odile Jacob
- CHARPAK Georges, LENA Pierre et QUERE Yves « *La main à la pâte, dix ans après* » article publié en mai 2006 dans le n° 443 des *Cahiers pédagogiques* consacré à la culture scientifique.

En pédagogie :

- MEIREU Philippe, *Apprendre oui mais comment*. (1987), Paris : E.S.F
- MEIRIEU Philippe. (1989), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: E.S.F.
- BEAUDOT A., *La créativité à l'école*, Paris, PUF, 1969.
- PERRENOUD Philippe (2011). - *Construire des compétences dès l'école*. Editions ESF
- SCALLON Gérard L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, 2007, éditions De Boeck
- DEVELAY Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*. – Paris : ESF éd., 1999.
- *La Pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* sous la dir. de Jean Houssaye...- Paris : ESF éd., 1993.
- *Pédagogie, dictionnaire des concepts-clés : apprentissages, formation et psychologie cognitive*, Françoise Reynal, Alain Rieunier. - Paris : ESF éd., 1998.

A propos du hasard et des intentions :

- MONOD J, *Le hasard et la nécessité*, Essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne, éd. du Seuil, Paris, 1970
- MONTAIGNE *La fortune se rencontre souvent au train de la raison dans Essais*, Livre I, Chapitre 34
- FOCILLON H, Éloge de la main dans *Vie des formes*, éd. Puf, Paris, 1943
- MORELLET F, *Quelques réflexions au hasard*, éd. Ensba, 2003
- BRECHT G, *L'Imagerie du hasard*, éd. Les Presses du Réel. 2002
- ERNIOLA Mario, *L'Aliénation artistique*, éd. 10/18, 1977
- SAURISSE P, *La mécanique de l'imprévisible : art et hasard autour de 1960*.