

Myriam Lemonchois³

Les activités pratiques artistiques¹ en arts plastiques²

As atividades artísticas práticas em
artes plásticas

Artistic practical activities in art
education

Résumé

Tout le monde s'accorde pour mettre les activités pratiques au cœur des enseignements artistiques. La présence ou non d'une dimension « artistique », « esthétique » ou « poétique » est une question qui hante ces enseignements. Comment peut-on être sûr qu'une telle dimension y soit présente en particulier durant les activités pratiques en atelier ? La démocratisation des arts est la finalité principale visée par les enseignements artistiques pratiques depuis le début du 19^e siècle, et la dimension artistique y est assurée par le développement de l'imagination créatrice et sa caution des milieux artistiques, tout comme nos enseignements contemporains. Cet article propose de décrire la place accordée à la dimension artistique dans les activités pratiques, par les programmes d'arts plastiques français et québécois au primaire ou au secondaire et plus largement dans les enseignements du dessin aux 19^e et 20^e siècles. Constatant les limites des pratiques et des recherches francophones quant aux activités pratiques artistiques, nous concluons sur la présentation d'exemples de recherche pour développer une didactique des activités pratiques artistiques, qui nous paraît indispensable, à ce que nous appelons une culture expérientielle esthétique.

Mot-clés: Arts plastiques. Histoire de l'enseignement des arts. Processus de création.

Abstract

Everyone agrees to put practical activities at the heart of artistic teaching. Whether or not there is an "artistic", "aesthetic" or "poetic" dimension is a question that haunts these teachings. How can we be sure that artistic dimension is present, in particular during practical workshop activities? Since the early of the 19th century, democratization of arts has been the main aim of practical artistic education, the artistic dimension is ensured by the development of creative imagination and its support from artistic circles, just like our contemporary teachings. This article proposes to describe the place given to the artistic dimension in practical activities, by French and Quebec plastic arts programs at elementary and secondary levels and more generally in the teaching of drawing in the 19th and 20th centuries. Noting the limits of French-speaking practices and research with regard to practical artistic activities, we conclude with the presentation of research examples to develop a didactic of practical artistic activities, which seems essential to us, to what we could call an aesthetic experiential culture.

Key-words: Visual arts. History of art education. Creative process.

¹ Le terme « pratique » en arts plastiques renvoie à ce qu'autrefois s'appelait le style de l'artiste, nous utiliserons « activités pratiques » pour éviter les confusions.

² Les « arts plastiques » se donnent au secondaire en France et les arts visuels au primaire ; au Québec, c'est l'inverse. L'expression choisie ici est « arts plastiques ».

³ Professora Titular do Departamento de Didática da Universidade de Montreal. Doutorado em Ciências da Educação, Université de Paris 8: Saint-Denis. França2002 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1814-8543>, e-mail: myriam.lemonchois@umontreal.ca.

Resumo

Todos concordam que as atividades práticas estejam no cerne do ensino artístico. A presença ou não de uma dimensão « artística », « estética » ou « poética » é uma questão que paira sobre esta área de educação. Como se pode ter certeza que uma dessas dimensões está presente durante as atividades práticas no ateliê ? A democratização das artes é a principal finalidade do ensino artístico na prática, desde o início do século XIX, e a dimensão artística é garantida pelo desenvolvimento da imaginação criativa e o suporte dos meios artísticos, conforme nosso ensino contemporâneo. Este artigo se propõe a descrever o lugar atribuído à dimensão artística nas atividades práticas pelos programas de artes plásticas franceses e quebequenses no ensino fundamental e mais amplamente na formação em desenho, nos séculos XIX e XX. Constatando os limites das práticas e das pesquisas francófonas quanto às atividades práticas artísticas, concluímos com a apresentação de exemplos de pesquisa para desenvolver uma didática das atividades práticas artísticas, o que nos parece indispensável ao que chamamos de cultura experiencial estética.

Palavras-chave: Artes plásticas. História da educação artística. Processo de criação.

Introduction

Les spécialistes en arts plastiques dans les collèges français insistent sur la place essentielle des activités pratiques en atelier et sur l'importance de leur discipline à cet égard (EDUSCOL, 2016). Au Québec, le programme scolaire précise que ces activités doivent constituer au moins deux tiers des cours, les activités d'appréciation ajoutées en complémentarité (Gouvernement du Québec, 2006). De nos jours, tout le monde s'accorde pour mettre les activités pratiques au cœur des enseignements en arts plastiques.

La dimension « artistique » rejoint la dimension « poétique » d'un texte et la dimension « esthétique » d'une expérience. C'est la trace du rêveur élaborée dans la consistance des mots par le poète et celle des éléments visuels par l'artiste (LEMONCHOIS, 2002). Quel que soit le terme utilisé, il est difficile d'en saisir les contours, la littérature sur les arts et la poésie est prolifique sur le sujet sans jamais parvenir à être exhaustive (MARX, 2011). Les activités pratiques artistiques se différencient des autres pratiques par leur dimension artistique. La présence ou non d'une dimension « artistique », « esthétique » ou « poétique » est une question qui hante nos enseignements actuels en arts plastiques. Quand était-il des enseignements du dessin aux 19^e et 20^e ?

Le début des activités pratiques artistiques à l'école

La recherche sur les pratiques des artistes s'est développée dans les universités francophones, grâce à l'entrée des artistes dans les années 1970 et 1980 (LEMERISE ; RICHARD, 1998). En revanche, elle a débuté plus tôt dans les pays anglo-saxons. John Ruskin est en 1863 le premier artiste à occuper une chaire d'histoire de l'art et à instituer des activités pratiques artistiques¹ en milieu universitaire en complémentarité aux enseignements théoriques (EFLAND, 1990). Les activités pratiques artistiques sont au cœur de la volonté de démocratisation des arts depuis le début du 19^e siècle.

Pestalozzi visait, à travers l'enseignement du dessin, la démocratisation de l'art, trop longtemps « entre les mains du petit nombre d'élus qui [en] avaient le temps et le loisir » (PESTALOZZI, 1801², p. 145). Aux États-Unis, une « croisade pour les arts » est lancée (Marzio, 1976), les activités pratiques artistiques sont étendues aux milieux universitaires et à d'autres milieux. De nombreux artistes publient des manuels pour vulgariser la pratique du dessin (MARZIO, 1976) ; dès 1870, les futurs enseignants du primaire reçoivent une formation pratique du dessin afin de pouvoir divulguer cet enseignement pratique à leurs élèves (EFLAND, 1990). Les activités pratiques artistiques sont présentes depuis longtemps dans les milieux scolaires nord-américain.

L'enseignement du dessin au 19^e avait des caractéristiques identiques aux enseignements d'arts plastiques actuels : ils visaient le développement de l'imagination

¹ Ruskin proposait un enseignement du dessin en commençant par les masses de couleurs pour aller ensuite vers les détails (EFLAND, 1990).

² Les dates de publication originale des textes appartenant au corpus historique. Plusieurs traductions et éditions impliqueront en mise en pages diverses.

et de la créativité; ils étaient conçus et animés par des enseignants-artistes, et dès la fin du siècle, ils ont fait l'objet de nombreuses recherches. Son histoire est riche d'exemples multiples, elle trouve ses sources chez Pestalozzi (1801).

L'enseignement du dessin au 19e et le développement de l'imagination créatrice

Pour former un citoyen capable de pratiquer et d'apprécier les arts, Pestalozzi (1801) est le premier à proposer un enseignement pratique du dessin. Pour le concevoir, il applique des principes cartésiens : décomposer le tout en éléments simples, puis aller vers le complexe. Sa méthode de dessin comprend des découpages précis en étapes facilement applicables dans une classe. Inspirée de Rousseau, sa méthode propose de partir du développement conjoint de l'œil, de la main et de l'esprit, pour ensuite aborder des apprentissages plus complexes, tel que l'artistique. Dans la méthode de Pestalozzi, la dimension artistique n'est pas la préoccupation première. Elle vise le développement de la raison et commence par la formation de l'esprit et elle est commune aux apprentissages artistiques et aux apprentissages calligraphiques. Mis au service d'autres fins qu'artistiques, l'enseignement du dessin semble de pas se soucier de la présence ou d'une dimension artistique dans les activités pratiques. Pourtant Pestalozzi (1801) vise explicitement le développement de l'imagination, en insistant même sur ses dimensions créatrices.

Descartes avait attribué à l'imagination deux facultés : une faculté reproductrice d'images déjà vues et une faculté créatrice de nouvelles images par association des images mémorisées. Chez Descartes, le développement de l'imagination est essentiel au développement du logos. L'imagination est la folle du logis chez Pic de la Mirandole, en revanche, pour Descartes elle n'est pas totalement inutile à l'esprit. Attribuer le développement de l'imagination à des activités pratiques ne semble pas suffire pour y garantir la présence d'une dimension artistique.

La définition cartésienne de l'imagination est inévitable. Elle ne peut être rejetée d'un revers de main car elle attribue des facultés créatrices à l'imagination. Les manuels de dessin du 19e siècle proposaient des exercices pour le développement de l'imagination, par exemple des dictées de dessin pour favoriser la mémoire des formes et des arrangements (SMITH, 1878). Le développement de la mémoire visuelle est un objectif commun à la géométrie et aux arts plastiques. À cet enseignement du dessin dans les écoles, on a reproché plus tard de ne demander aux élèves « que d'arriver à rendre l'objet sous des formes mathématiques exactes » (PELLISSON, 1909, p. 29). En revanche, les dictées de dessin de Smith (1878) sont des dictées de formes géométriques, elles pourraient être des dictées de formes artistiques. C'est le processus de création adopté par Vik Muniz (1996) dans *Best of life*, une série de dessins dictés par les souvenirs de ses amis.

L'enseignement du dessin au 19e siècle n'a pas été qu'au service de l'industrie comme on l'affirme souvent. Il visait la démocratisation des arts et le développement de l'imagination créatrice. Il s'assurait de sa dimension artistique, tout comme les

écoles de nos jours le font, en recrutant des artistes pour la conception de manuels et l'animation d'activités artistiques pratiques.

L'enseignant-artiste

De nos jours, au Québec, les enseignants en arts plastiques suivent un parcours de formation d'artiste professionnel, auquel s'ajoute une formation pédagogique. En France, les futurs enseignants sont recrutés sur leur pratique artistique et leurs compétences pédagogiques. Les compétences disciplinaires attendues des enseignants en arts plastiques sont du même niveau que celles exigées aux artistes professionnels en fin de formation. L'enseignement des sciences implique des activités pratiques en laboratoire, on n'attend pas de l'enseignant dans cette discipline d'avoir les compétences d'un chercheur professionnel.

Au Québec, les baccalauréats en enseignements autres qu'artistiques, le disciplinaire et pédagogique sont répartis plus équitablement. Si toutes les disciplines, y compris l'histoire de l'art, peuvent être confiée à n'importe quel enseignant, seuls les arts ne pourraient l'être qu'à ceux qui ont une formation dans leur disciplinaire plus élevée que les autres dans la leur. Exiger des compétences disciplinaires d'ordre professionnel plus élevé en arts plastiques que dans les autres disciplines est une tradition qui remonte au Moyen-Âge : l'artiste est un artisan qui forme son apprenti. De nos jours, les enseignements pratiques en arts plastiques ne sont plus réservés aux artistes mais sont toujours donnés uniquement par des artistes.

Pestalozzi (1801) a conçu son enseignement du dessin en collaboration avec un artiste, Hermann Krüsi³. Inspiré par les théories éducatives de Pestalozzi, Rodolphe Töpffer (1799-1846) – considéré comme l'inventeur de la bande dessinée – a réduit l'apprentissage du dessin à celui de la ligne, les autres éléments tels la couleur, étant inutiles parce que trop complexes et trop éloignés de la finalité première de l'école qui était selon lui l'apprentissage de la langue.

L'enseignement du dessin au 19^e fut conçu et animé par des artistes, en revanche il ne souciait pas en premier lieu de la présence d'une dimension artistique dans les pratiques. Cette présence ne peut être garantie par le statut d'artiste de l'enseignant, même si ses pratiques pédagogiques sont le fruit de recherches, comme nous allons le voir maintenant.

Les recherches en enseignement des arts

Dans les écoles américaines, les activités pratiques artistiques du dessin ont fait l'objet de recherches dès 1882 avec la création de la première association d'enseignants spécialistes des arts, l'*Art Teacher's Association*, qui organisait chaque année un colloque où les enseignants partageaient leurs pratiques (EFLAND, 1990). J. P. Ha-

ney⁴ (1908) en a présenté un large panel au premier colloque mondial à Londres en 1908. À ces recherches sur l'enseignement du dessin, se sont ajoutées les recherches sur le développement graphique de l'enfant (BARNES, 1897 ; 1902).

Les premières recherches sur l'enseignement des arts s'inscrivent dans un besoin de repenser l'éducation énoncée dans les écoles progressives comme développement de l'enfant et d'une société démocratique. Elles adaptent l'enseignement du dessin aux nouvelles théories de l'enfant (EFLAND, 1990). Pour penser les activités pratiques de dessin, les écoles progressives en art s'inspirent de Franz Cizek, et de sa méthode pour favoriser l'expression artistique (MALVERN, 1995). Liberté, spontanéité, expression sont préconisées, aucun apprentissage artistique particulier n'est visé. Les activités pratiques sont un lieu d'épanouissement, leur dimension artistique n'entre pas en considération. Ayant démissionné de son poste de professeur en éducation pour exercer le rôle de directeur de l'éducation artistique de la Fondation Barnes, Dewey (1926) a critiqué durement l'enseignement de Cizek, le qualifiant de stupide.

Des écoles progressives, nous avons gardé la pédagogie par projet de Kilpatrick (1918) pour concilier activités intellectuelles et activités pratiques. Cette pédagogie a été adaptée aux arts plastiques par B. A. Gaillot (1997). Elle met l'élève en situation pratique mais ne l'invite pas à une posture particulière, c'est pourquoi les programmes d'enseignement des arts plastiques en France et au Québec prescrivent une démarche à suivre dans un processus créatif.

Le processus créatif

La démarche de résolution de problème dans les écoles françaises (EDUSCOL, 2016) n'est pas la même que la démarche de création issue des recherches de Goselin (1991) dans les écoles québécoises. En revanche, ces deux démarches ont une source commune, l'essai *The art of thought* (WALLAS, 1926), qui a contribué au développement d'une didactique des arts centrées sur le développement de la créativité (CHAINÉ, 2012).

Les théories de la création apparues à la fin du 19^e siècle ont défini une faculté commune aux artistes et aux scientifiques, l'imagination créatrice (RIBOT, 1900 ; BERGSON, 1907). Ces auteurs ont attribué aux scientifiques et aux artistes, l'usage commun de l'intuition, et ont permis les comparaisons entre la démarche de création des scientifiques et celle des artistes. Graham Wallas (1926) est le premier à présenter une démarche de création en quatre étapes : préparation, incubation, surgissement et vérification.

Wallas (1926) a inséré dans la démarche scientifique, entre préparation et vérification, une étape de création identique à celle de l'artiste : l'incubation des idées et leurs surgissements. Cette étape d'incubation est associée à une vacance de l'esprit après une étape de préparation qui consiste à questionner une problématique de manière étendue et ensuite à entreprendre le travail de collecte et de vérification des

⁴ Superviseur de l'éducation de la ville de New-York, James P. Haney reprend les idées de Ruskin et favorise la diffusion des reproductions d'œuvres d'art dans les écoles de New York.

données scientifiques (WALLAS, 1926).

Tel que définie par Wallas (1929), l'étape de création est dépourvue d'activité particulière, ni en sciences, ni en arts. L'exemple de Poincaré et des mouches sur un morceau de foie sert à illustrer la posture dans un moment créatif : une forme de vacance de soi, qui pour Poincaré, correspond à un moment de loisir, en dehors du laboratoire, dans sa vie privée. L'étape de création est réduite à une étape dont on ne sait jamais rien. Par ailleurs, dans ce modèle, les activités pratiques du scientifique sont uniquement d'ordre scientifique (préparer, vérifier), chaque discipline scientifique définissant ses propres méthodes, le moment créatif est un moment à part, quelque part dans les limbes, tant il paraît indicible.

La démarche de création de Wallas (1929) a inspiré les démarches préconisées par les programmes français et québécois, même si elles diffèrent et ne portent pas le même nom.

Les démarches de création en France et au Québec

En France, le programme d'arts plastiques préconise d'adopter une démarche de résolution de problème (EDUSCOL, 2016). Lors du concours d'entrée, les futurs enseignants doivent démontrer une expertise de la démarche de résolution de problème dans leurs activités pratiques d'artiste en expliquant leur intention artistique en amont de l'élaboration et en justifiant son résultat (Marszal, 2019). Dans la démarche de résolution de problème des programmes français, nous retrouvons la démarche de création du scientifique décrite par Wallas (1929) : l'imagination créatrice s'exerce après une étape de préparation et en amont du moment d'élaboration.

De l'autre côté de l'Atlantique, la démarche de création préconisée dans les écoles québécoises a été formulée par Pierre Gosselin, dans sa thèse de doctorat (1991). Elle s'inspire d'Anzieu (1981)⁵ qui reprend la démarche de création en quatre étapes de Wallas (1929), en la redéfinissant en cinq : saisissement, distanciation, recherche d'un moyen d'expression, composition et formation de compromis, exposition au public. Anzieu (1981) adapte le modèle de Wallas (1929) en plaçant l'intuition en premier avant le travail de la raison et ajoute une étape d'élaboration justifiée par le fait que la création artistique a pour la réalisation d'un artefact. L'étape d'« exposition au public » rejoint l'étape de vérification de Wallas (1929), puisque c'est le moment où l'œuvre est jugée. Gosselin (1991) a réduit le modèle d'Anzieu à trois étapes : une étape d'inspiration, une incubation suivie d'un saisissement ; une étape de distanciation qui consiste à préparer ses moyens d'expression et à élaborer sa réalisation et enfin, une étape de distanciation qui correspond à l'étape d'exposition au public, de fin du travail de création.

Chez Anzieu (1981), l'inspiration est une étape tout d'abord passive : le créateur subit le saisissement, celui-ci advenant de manière intuitive, spontanée, englobant l'individu, devenu alors prisonnier d'une *Inquiétante étrangeté* (FREUD, 1919). Elle est

⁵L'ouvrage d'Anzieu (1981) reprend beaucoup des éléments de l'ouvrage, *De l'art à la mort*, du psychanalyste, Michel de M'Uzan (1977).

suivie de la distanciation, des actions qui permettent de sortir du saisissement et d'y mettre du sens (FREUD, 1919; ANZIEU, 1981, GOSSELIN, 1991). Le modèle de la démarche de création intervertit les deux premières étapes de Wallas (1929) : l'étape d'incubation précède l'étape de préparation. C'est sa seule différence avec le modèle de la résolution de problème préconisé en France, le même défaut peut lui être reproché : négliger les activités pratiques et leur potentiel artistique.

Klee (1956) affirmait que l'étape d'inspiration n'était qu'une étape de pré-création, la création ne commençant vraiment que lorsque l'artiste entre en relation avec les matériaux. La didactique des arts plastiques doit revoir ses modèles du processus de création pour choisir des modèles où les activités pratiques sont le lieu principal d'apprentissage d'une dimension artistique. D'autres modèles du processus de création existent tel celui d'Ilhareguy (2008) qui le décrit comme la construction d'un complexe intentionnel au fur et à mesure des contraintes matérielles.

Les activités pratiques artistiques et la recherche en enseignement des arts

Il existe peu de recherches francophones sur l'éducation artistique (CHOPIN, 2019), sauf au Québec où les recherches sur l'enseignement des arts plastiques sont plus nombreuses (LEMONCHOIS, 2017a), mais elles sont centrées principalement sur la démarche de création au programme. En Suisse, la formation pédagogique des étudiants des écoles d'arts appliqués étant confiée depuis peu à des facultés d'éducation, de nouvelles avenues de recherche seraient possibles (MILI, 2019).

La dimension artistique est la « transcendance » dans l'objet matériel et dans son créateur ou son interprète (GENETTE, 1994). La dimension artistique est à la fois dans la démarche de l'artiste et dans des particularités de l'artefact. L'approche formaliste identifie la dimension artistique d'une œuvre uniquement dans ses éléments de contenu. Langage plastique et techniques interviennent lors de la fabrication de n'importe quel objet, sans lui apporter pour autant ce qu'on peut appeler une dimension « artistique ». Les Ready made de Duchamp possèdent une dimension artistique donnée par leur exposition dans un musée.

Même si Duchamp veut dénoncer « le caractère rétinien » de l'art (KRAUSS, 1989, p. 5), il ne nie pas la dimension artistique des artefacts, tel le Grand verre, brisé par lors de son transport et dont il aime les fêlures qui ne ressemblent pas seulement à du verre cassé, par leur forme et leur architecture (DUCHAMP, 1958). Certes insuffisante, l'approche formaliste ne peut pas être éliminée totalement pour concevoir des activités pratiques artistiques.

Christo et Jeanne-Claude considèrent que les propriétés des toiles d'emballage sont aussi importantes que la démarche de questionnement de l'art auprès des institutions publiques, parce que le tissu influence le travail de composition, « formes, couleurs, proportions se cristallisent pendant l'élaboration » (MILLET, 1995, p. 19). Les « affordances » regroupent les caractéristiques significatives ou utiles qui offrent à leurs utilisateurs diverses possibilités d'action (GIBSON, 1977). En design numérique,

les affordances des interfaces graphiques doivent être claires et univoques pour que les usagers en repèrent de manière « intuitive » la fonctionnalité (TURNER, 2008). Dans le design d'objet, attribuer des caractéristiques artistiques et fonctionnelles à des objets est aussi important qu'adopter une démarche de création (WAKKARY ET AL., 2015).

En création musicale numérique, par exemple, les affordances sonores et les affordances technologiques sont des acteurs intrinsèques du processus de créativité qui permettent de façonner et d'orienter les activités pratiques et intellectuelles dans le processus de création (STRACHAN, 2012). En enseignement des arts plastiques, les activités pratiques ont pour but principal d'amener les élèves à explorer les affordances des matières, des outils et de ses gestes pour donner une dimension artistique à son artefact.

Le concept d'affordance permet de centrer l'enseignement des arts plastiques sur des activités pratiques artistiques dont le but est de l'amener à explorer et exploiter les affordances des matériaux, outils, etc. mis à sa disposition et de les sélectionner en fonction de leur potentiel. Certes les potentialités d'un objet dépendent des éléments qui la caractérisent (forme, couleur, texture, poids...) mais ces potentialités ne peuvent devenir que si elles sont perçues. Le concept d'« affordances » permet de prendre en considération l'émergence d'une dimension artistique pas seulement en fonction de la posture de l'artiste mais aussi en fonction des caractéristiques des éléments matériels à sa disposition en termes de potentiel à exploiter.

Gibson (1977) a montré que la faculté à explorer et exploiter des affordances se développe et que son développement facilite les activités pratiques reliées au travail de ces affordances, en enseignement du design, des chercheurs s'appuient sur ses travaux et définissent le mode de production de connaissances nécessaire à l'exploration et l'exploitation d'affordances comme un knowing-in-practice (GHERARDI, 2000), des material speculations (WAKKARY et al., 2015) ou encore un design dialogue (STOOPS; SAMUELSON, 1983). De notre côté, nous définissons ce qui est l'« intelligence de l'œil » (PERKINS, 1994) qui explore et exploite les affordances dans les activités pratiques artistiques comme un ensemble de facultés où se jouent également raison, imagination et sensibilité (LEMONCHOIS, 2017b).

Dans une approche de l'enseignement des arts plastiques qui ne veut pas nier le passé, nous optons pour une définition de l'imagination à la fois comme l'association d'images déjà vues de Descartes, l'inconscient de Freud et la rêverie poétique de Bachelard (1960). De même la sensibilité possède plusieurs facettes : nos perceptions sensorielles ; notre vécu affectif plein de souvenirs, et nos repères culturels, pleins d'une expérience mémorable qui a donné une couleur particulière à notre sensibilité en modelant nos goûts et nos intérêts (LEMONCHOIS, 2017b).

Conclusion

Depuis le début du 19e siècle, un même souci habite l'enseignement des arts: développer des pratiques artistiques transposables à la vie quotidienne et partagées

par tous. Les acteurs de l'école ont toujours été conscients de l'importance de développer l'imagination et la créativité à cette fin. Ils se sont toujours assurés de la présence d'une dimension artistique grâce au recrutement d'un double profil : des enseignants qui sont aussi des artistes. En revanche, nous pouvons douter de la présence effective de cette dimension artistique dans des activités qui ont pour objectif premier le développement d'apprentissages transversaux ou dans d'autres disciplines.

Les démarches prescrites dans les programmes scolaires français et québécois s'assurent d'une dimension artistique dans les étapes en amont et en aval des activités pratiques. Elles définissent une démarche dans sa globalité, mais pas ce qui est au cœur de la création, les activités pratiques artistiques (KLEE, 1956). Si l'art est entré dans les écoles depuis longtemps, les activités pratiques sont toujours déconsidérées au regard des activités intellectuelles, les activités pratiques artistiques n'étant pas différenciées des autres. Souvent les arts trouvent une justification scolaire légitime dans leur contribution au développement de compétences autres qu'artistiques. Cette posture dessert la possibilité d'une dimension artistique dans les activités pratiques artistiques.

D'une manière générale, les écoles peinent toujours à sortir des modèles de transmission de savoirs. Même lorsqu'elles adoptent comme les écoles françaises et québécoises, une approche par compétences des enseignements, elles continuent de négliger ce qui devrait être leur principale source d'apprentissage, les activités pratiques, en particulier les activités pratiques artistiques source de ce que nous appelons une culture expérientielle esthétique.

La crise du Covid a révélé que, privées de leurs activités habituelles, de nombreuses personnes ont pris le temps de lire des articles scientifiques, de s'informer, d'autres non ; et que l'application des règles sanitaires n'est pas facile pour tous. Du côté des arts et plus généralement du rapport esthétique à soi et au monde, il en est de même, certains se sont lancés dans le bricolage, la cuisine, la danse ou la création artistique, d'autres non. Cette crise a révélé combien les cultures expérientielles scientifique et esthétique sont deux cultures essentielles de nos jours et combien elles sont inéquitablement partagées, y compris chez les plus cultivés.

Pour favoriser un partage démocratique des cultures expérientielles essentielles à notre vie, nous pensons que l'école doit se décentrer de la numératie et de la littératie et cesser de toujours détacher les apprentissages des pratiques pour les transmettre principalement dans des activités intellectuelles (faire des exercices de maths ou des dictées en français). Nous faisons l'hypothèse que les enseignements en arts plastiques contribuent au développement d'une culture expérientielle artistique et plus largement esthétique, s'ils visent en premier lieu, le développement d'apprentissages à partir d'activités pratiques avec une dimension artistique (esthétique, poétique). La recherche en enseignement des arts devrait, selon nous, développer ce volet encore trop peu abordé.

Références

- ANZIEU, Didier. **Le Corps de l'œuvre**: essais psychanalytiques sur le travail créateur. Paris : Gallimard, 1981.
- BACHELARD, Gaston. **La poétique de la rêverie**. Paris : Presses Universitaires de France, 1960.
- BARNES, Earl. **The art of little children**. Pedagogical Seminary, v. I, p. 302-307, 1895.
- BARNES, Earl. **Studies on children's drawings**. Studies in Education, vol. 2, 1902.
- BERGSON, Henri. **L'évolution créatrice**. Paris : Félix Arcan, 1907.
- BORDEAUX, Marie-Christine ; KERLAN, Alain. **L'éducation artistique et culturelle. Enjeux épistémologiques et enjeux politiques de l'évaluation**. Paris : Ministère de la culture / Presses de Sciences Po, 2019.
- CHAINED, Francine (Ed.). Créativité et création en éducation. **Éducation et francophonie**, 40(2), 2012.
- CHOPIN Marie-Pierre. **L'éducation artistique est-elle un domaine d'étude pour les sciences de l'éducation en France?** Communication dans le cadre du CONGRÈS de l'AREF, 3-5 juillet 2019, Bordeaux. (non publié).
- DEWEY, John, (1926). Individuality and experience. **Journal of the Barnes Foundation**, II (1), p. 1-6, 1926.
- DUCHAMP, Marcel. **A conversation with Marcel Duchamp and James Johnson Sweeney**. New York : National Broadcasting Co., 1958.
- EDUSCOL. **Faire la différence entre problème et question; construire des problématiques et problématiser**. Paris : Ministère de l'éducation, 2016. [consulté le 10 juin 2020, <https://eduscol.education.fr/cid111696/ressources-d-accompagnement-arts-plastiques-c4-pour-aller-plus-loin.html>].
- EFLAND, Arthur. **A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts**. New York: Teachers College Press, 1990.
- FREUD, Sigmund. *Das Unheimliche*. **Imago: Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften**, tome V 1919, pp. 297-401.
- GAILLOT, Bernard-André. **Arts plastiques, éléments d'une didactique critique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

GENETTE, Gérard. **Immanence et Transcendance**. Paris: Le Seuil, 1994.

GHERARDI, Silvia. Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations. **Organization**, 7(2), p. 211-223, 2000.

GIBSON, James J. The theory of *affordances*. In SHAW, Robert; BRANSFORD, John D. (Eds.), **Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology** (pp. 67-82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1977.

GOSSELIN, Pierre. **Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire**. Thèse de doctorat, Université de Montréal. (non publiée), 1991.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **Programme de formation de l'école québécoise, préscolaire-primaire**. Québec: Gouvernement du Québec, 2006.

HANEY, James Parton. Decoration of Schools and Schoolrooms. **Municipal Affairs**, 3(4), p. 672-686, 1899.

HANEY, James Parton. **Art education in the public schools of the United States**. A symposium prepared under the auspices of the american committee of the third international congress for the development of drawing and art teaching. Londres August, 1908. New York: American art annual.

ILHAREGUY, Éric. Créativité, contraintes et mise à l'épreuve d'intentions artistiques. In FOISY, Suzanne ; THERIEN, Claude ; TREPANIER, Josette (Eds.). **L'expérience esthétique en question: enjeux philosophiques et artistiques**. Paris: L'Harmattan, 2005. p. 61-75.

KILPATRICK, William Heard. **The project method**. New York: Columbia University, 1918.

KLEE, Paul. **Das Bildnerische Denken**. Bâle: Schwabe Verlag, 1956.

KRAUSS, Rosalind. Le clin d'œil de l'instant. **Les Cahiers du Musée National d'Art moderne**, n° 27, p. 5-9, printemps 1989.

LEMERISE, Suzanne ; RICHARD, Moniques. **Les arts plastiques à l'école**. Montréal ; Éditions Logique, 1998.

LEMONCHOIS, Myriam. **Pour une éducation esthétique**. Sensibilité et formation du discernement. Paris : L'Harmattan, 2002.

LEMONCHOIS, Myriam. Enjeux et défis de la didactique des arts plastiques au primaire. Dans EL EUCH, Sonia ; GROLEAU, Audrey ; SAMSON, Ghislain, (Eds.), **Les didactiques**

: **bilans et perspectives**. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2017a.

LEMONCHOIS, Myriam. **Approche sensible, imaginaire et raisonnée du langage plastique**. Montréal : Éditions JFD, 2017b.

MALVERN, Sue. Inventing « Child Art »: Franz Cizek and Modernism. **British Journal of Aesthetics**, n° 35, p. 262-272, 1995.

MARSZAL, Patricia. **Rapport de jury. Concours externe en arts plastiques du second degré**. Paris : ministère de l'Éducation, 2019.

MARX, William. La véritable catharsis aristotélicienne. Pour une lecture philologique et physiologique de la Poétique. **Poétique**, n° 166, p. 131-154, 2011.

MARZIO, Peter. **The Art Crusade: An Analysis of American Drawing Manuals, 1820-1860**. Washington, DC: Smithsonian Institution Press, 1976.

MILI, Isabelle. Quels champs de recherche sur l'éducation artistique en Suisse ? **Communication** dans le cadre du CONGRÈS de l'AREF, 3-5 juillet 2019, Bordeaux. (Não publicado).

MILLET, Catherine. Christo et Jeanne-Claude, l'emballage du Reichstag. Interview de Christo et sa femme Jeanne-Claude Laurent. **Art Press**, n° 203, p. 18-27, juin 1995.

M'UZAN, Michel de. **De l'art à la mort**. Itinéraire psychanalytique. Paris : Gallimard, 1977.

PELISSON, Maurice. La réforme de l'enseignement du dessin. **La revue pédagogique**, vol. 54, pp. 22-40, Janvier-Juin 1909. https://www.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1909_num_54_1_5753

PERKINS, David. **The intelligent eye: learning to think by looking at art**. Harvard University, 1994.

PESTALOZZI, Johann H. **Comment Gertrude instruit ses enfants**. Albeuve: Castella, 1801.

RIBOT, Théodule. **Essai sur l'imagination créatrice**. Paris: Félix Arcan, 1900.

SMITH, Walter. **Teachers' Manual for Freehand Drawing in Primary Schools**. Miller & Co. Educational Series, 1878.

STOOPS, Jack D.; SAMUELSON, Jerry. **Design dialogue**. Worcester, MA: Davis Publications, 1983.

STRACHAN, ROBERT. *Affordances*, stations audionumériques et créativité musicale. **Réseaux**, n° 172, p. 120-143, 2012.

TURNER, Phil. Towards an account of intuitiveness. **Behaviour & Information Technology**, 27(6), p. 475-482, 2008.

WAKKARY, Ron; ODOM, William; HAUSER, Sabrina; HERTZ, Garnet; LIN, Henry. (2015). Material Speculation: Actual Artifacts for Critical Inquiry. **Proceedings of The Fifth Decennial Aarhus Conference on Critical Alternatives**, August 2015, p. 97-108. <https://doi.org/10.7146/aahcc.v1i1.21299>.

WALLAS, Graham. **The art of thought**. London: Jonathan Cape, 1926.

Submetido em: 24/09/2020

Aceito em: 31/10/2020