

PROVOQUER L'IMPLICATION DES ÉLÈVES PAR L'ÉTONNEMENT :

AVANTAGES, INCONVÉNIENTS

CONTEXTE

Nous étions deux stagiaires, Jérémy Palis et Romain Pacaud, au lycée Jacques Cartier de St Malo avec comme tuteurs Benjamin Bonhomme et Laura Chevillon. Nous avons également assisté aux cours de Nicolas Vassili-Barbé, intervenant les mercredi dans ce même établissement.

Chacun s'est chargé de deux cours de 2h par semaine à animer, avec des classes de 1ère spécialité arts. Nous avons donc réalisé une séquence de 4h, testée deux fois, par une inversion des classes lors de la 2ème semaine – permettant par la même occasion d'échanger nos tuteurs respectifs.

En dehors de la pratique, nous avons ainsi observé nos trois professionnels en action et avons pu largement échanger lors de nos 58h de présence dans l'établissement.

Je présenterai ci-après le retour réflexif de ma séquence de 4h qui présentait l'objectif de créer une réflexion des élèves sur les rôles endossables par un socle, et les impacts qu'il engendre sur son œuvre qu'il présente.

SÉQUENÇAGE TEMPOREL

Première séance, 2h

Impulsion

Pratique

Verbalisation individuelle

Fin de première séance

-

Seconde séance, 2h

Reprise de séance

Pratique

Verbalisation

Référence

Evaluation

-

En résumé

IMPULSION

- Entrée en classe :

Les élèves entrent petit à petit dans l'espace de classe, puisqu'ils viennent de salles et bâtiments différents. Certains n'ont pas cours et viennent par conséquent en arts plastiques, pour avancer en autonomie leurs productions voire tout autre devoir. Les ateliers d'arts plastiques sont ainsi un lieu associé chez ces élèves au bien-être, offrant des conditions de travail agréables.

Les tables sont alignées frontalement au tableau jusqu'à la 2ème semaine où, pour la première fois de l'année, leur disposition change pour former des îlots. Les élèves découvrant l'espace transformé sont très visiblement interpellés : ils ralentissent et marquent une pause, sont hésitants et cherchent une place, brusqués dans leurs habitudes. Si certaines classes semblent avoir été dynamisées dans leurs échanges et productions par cette évolution, d'autres se sont au contraire renfermées sur elles-mêmes, entretenant presque une méfiance, leur productivité s'en trouvant essoufflée. Le fait que des élèves tournent le dos au tableau me questionne sur la pertinence réelle du dispositif : il me semble préférable, quand on a deux salles de classe comme à Jacques Cartier, d'en garder une aux tables alignées pour les temps de l'impulsion et d'institutionnalisation – particulièrement dans les lycées, où les programmes d'histoire de l'Art sont conséquents.

- Scénarisation :

Une feuille est distribuée par élève, chacune contenant quatre différentes œuvres imprimées accompagnées des nom, artiste et date de création – suite à la remarque d'élèves de la première classe, les dimensions ont été ajoutées pour la deuxième.

Dans un premier temps, ils choisissent la sculpture les attirant le plus et y écrivent trois mots à propos (adjectifs, concepts, etc) sans aucune autre information. Contraints d'appliquer cette directive sans en connaître les causes et surtout les conséquences, les élèves sont attentifs et perplexes, presque anxieux : la classe est silencieuse.

Une fois que tous ont noté et posé les crayons, l'impulsion est dévoilée sous la forme d'un enrôlement : Ils sont des artistes, et je suis un très riche patron d'entreprises. J'engage chacun d'eux pour l'élaboration d'un socle, destiné à leur œuvre choisie en début d'heure. Mon insolente fortune est à leur entière disposition, ils disposent donc d'une infinie liberté qui n'aura pour limites que celles de leur imagination. Dans la conception de leur socle, une règle est imposée cependant : leur dispositif devra évoquer leurs trois termes notés au spectateur qui regardera l'œuvre qu'ils exposent.

... Bien sûr, on ne se lance pas dans de si vastes projets sans réflexion sur ses choix, prenant forme par des écrits et des croquis de multiples versions alternatives d'idées. C'est donc en ça que consistera la séquence constituée de 4h : la réalisation de croquis de recherches, suivis d'un passage oral individuel afin de m'expliquer leur idée finale, et enfin de la fabrication d'une maquette du projet.

L'enrôlement de l'élève est au centre de l'impulsion : c'est pour répondre au problème posé qu'il a à agir. Cette implication est rappelée lors de quelques points forts de la séquence : leur passage oral individuel où j'endosse à nouveau le rôle du patron à convaincre, et la verbalisation – cet enrôlement avait été délaissé lors de la verbalisation de la première classe, créant un manque de continuité ; je l'ai donc convoqué plus vigoureusement avec la deuxième, amenant une dynamique et un meilleur investissement.

- Trace écrite du plan de cours :

La structure annoncée de la séquence est écrite clairement au tableau sous forme d'étapes : les croquis, puis l'oral individuel, suivit de la maquette.

De cette façon, chacun garde en tête son but à atteindre et le plan n'est pas oublié. Je n'ai rencontré aucune confusion sur ces points, ce qui valide l'efficacité de ce système que je conserverai donc.

Il leur est imposé d'avoir validé leur passage oral au terme de la première séance de 2h, et d'en être tous au début de la maquette : La contrainte temporelle à laquelle ils font face permet l'apprentissage de la gestion d'un temps court, et le sens de la priorité qui est souvent difficile pour des lycéens trop perfectionnistes.

- Médium utilisé :

Le tableau noir est exploité comme un panneau d'affichage où est écrit le plan du cours en trois étapes. D'autres informations importantes viennent ensuite s'y greffer : un horaire, une adresse mail.

Sont par la suite distribuées des feuilles A5 reprenant en détail le plan de la séance, agrémenté de conseils et points de vigilances sur les détails et notions qui seront à penser.

- Posture :

Je suis mobile et dynamique, pour capter l'attention de la classe entière avant que ne commence la pratique. J'occupe quasi exclusivement la moitié haute de la classe, qu'importe la disposition des tables. Mon regard balaie en revanche constamment les rangs, afin de m'assurer par les visages qu'il n'y ait pas d'incompréhensions ou de décrochage.

Je m'applique à parler suffisamment fort, et toujours de façon bienveillante, conscient de la fragilité de certains et de la portée que peut avoir la parole de l'autre sur eux.

Pourtant, j'ai encore à travailler pour ralentir mon débit et gommer quelques tics de langage dont mes tuteurs et camarade m'ont fait part.

Lors de mes échanges en tête à tête avec des élèves, je les encourage quand ils manquent de confiance ; ou les provoque s'ils sont sûrs d'eux pour les faire défendre leurs idées et mettre des mots sur leurs pensées et procédés.

Hors cours, je peux échanger quelques mots quand on se croise dans l'établissement. Les considérer ainsi comme des individus à part entière et non uniquement des élèves crée un vrai lien.

Une confiance et complicité s'est ainsi installée avec plusieurs élèves, qui se ressent en verbalisation de groupe. Certains reformulent des remarques que je leur avais faites individuellement, ou osent affronter leur grande timidité et prendre la parole devant la classe pendant quelques secondes.

- Pose de la voix :

Assez timide de nature, je me suis imaginé jouer un rôle durant ces cours pour dépasser l'appréhension des jugements. Tout en affirmant mon autorité en ne laissant passer aucun essai de triche ou bavardage lors de mes interventions, je me suis montré dynamique, enjoué et sympathique lors des échanges – selon les rapports que m'ont remis mes deux tuteurs.

J'ai en revanche tendance à être trop rapide autant dans mon débit de parole que dans l'enchaînement des étapes de mes prises de parole, par crainte d'apparition d'un temps mort qui ferait décrocher certains et par souci d'efficacité.

En outre, le terme “vachement” resurgit souvent de mes échanges spontanés, je sais maintenant qu’il est à l’avenir à gommer.

- Niveau d’attention :

L’étrangeté du début de séance a captivé la classe, tandis que l’enrôlement suivant a attisé leur intérêt pour la demande, devenue ludique dans son exigence. L’attention était très satisfaisante avec mes deux classes. Les temps de pratique étaient globalement studieux, car ils étaient conscients du peu de temps dont ils disposaient pour chaque étape.

Afin de ne pas brusquer d’élèves et éviter qu’ils ne se sentent piégés, l’impulsion a sensiblement changé : ils devaient à l’origine recevoir une œuvre donnée à laquelle donner trois termes puis un socle. Le fait de choisir leur sculpture parmi quatre imposées, et non plus une seule, leur donne la sensation d’une liberté d’action. Aucun élève des deux classes n’aura finalement tenté de négocier un changement de son œuvre choisie, cet ajustement aura été efficace pour prévenir de réactions de rejet.

- Conséquences de l’originalité de la proposition :

Bien qu’il s’agisse d’élèves de première et non plus de collégiens, l’enrôlement aura participé à les faire entrer rapidement dans la proposition de cours. Il m’a par ailleurs permis de jouer le rôle du candide, voire du client à convaincre lors des verbalisations individuelles, avec pour fin de les pousser à s’affirmer oralement dans leurs idées plutôt que de chercher une approbation du professeur.

Cette implication n’était en réalité pas si présente, mais invoquée seulement pour entraîner un dynamisme.

- Gestion des incompréhensions de la proposition :

Avant de lancer la pratique, j’ai tenté de m’assurer de la clarté de la séance chez les élèves ; pourtant, quelques confusions se sont au fur et à mesure révélées chez certains.

D’abord, le terme de “maquette”. Il n’avait pas été défini en début de cours avec ma première classe puisque je le pensais acquis à leur niveau. Plusieurs n’en avaient en fait pas saisi les dimensions amoindries d’impliquées. J’en ai pris note afin de rectifier ma fiche de cours et la maquette a rapidement été définie avec la deuxième classe.

Sur leur maquette devait figurer leur œuvre respective : Ce paramètre n’a pas non plus été saisi par certains, à qui il a fallu rappeler qu’on ne pouvait deviner par la maquette du socle seulement où serait disposée l’œuvre précisément et avec quelle échelle – Plusieurs travaux pris en photo n’ont pas de représentation de leur œuvre à mettre en valeur, ce manque est dû à un manque de temps et non une incompréhension du sujet car la demande et son sens ont été rappelés à tous.

- Adaptabilité :

J’ai pu mettre à l’épreuve en direct mon adaptabilité face à quelques imprévus. A presque chacun de mes débuts de cours, par exemple, les professeurs tuteurs ont eu à intervenir pour une distribution de copies corrigées, une annonce de documents à faire signer ou une précision d’information sur une sortie scolaire prochaine. J’ai donc eu à reprendre la main et capter à nouveau l’attention du groupe, tout en prenant en compte la perte de temps occasionnée pour la suite de la séance – aussi minime soit-elle.

D’autres imprévus, comme des élèves n’arrivant qu’en seconde moitié de séquence, seront traités dans les parties ci-dessous.

PRATIQUE

- Temps de digestion de l'impulsion

J'ai appris qu'il était bénéfique, au commencement de la pratique, de s'écarter un temps des élèves pour leur permettre d'appréhender efficacement le sujet – aux alentours de 15 minutes, pour ma séquence. Ils se construisent de cette façon leurs idées, avant que je n'intervienne et les guide possiblement.

Sur ce temps, je n'interfère qu'à leur demande sur une incompréhension, ou si je constate un blocage évident.

- Occupation de l'espace

L'espace dédié aux arts plastiques au lycée Jacques Cartier se divise en trois pièces : Deux sont voisines et liées par une porte commune qui reste toujours ouverte. La troisième, légèrement excentrée et bien plus petite, sert d'entrepôt aux travaux trop volumineux ou fragiles des élèves.

Les deux salles voisines ont chacune un rôle bien défini : la première, par laquelle entrent les élèves, est celle où commencent et finissent toutes les séances. On y réalise toutes les impulsions et institutionnalisations. Elle est priorisée par les élèves quand ils ont à dessiner sur des formats raisonnables lors de la pratique.

La seconde prend une forme d'atelier : les tables sont hautes et bien plus larges, disposées en trois larges îlots. La plupart du matériel y est rangé. C'est là également que sont les étagères d'entrepôt de travaux, les outils comme le pistolet à colle, et les ordinateurs en libre accès.

Lors de la pratique, les élèves circulent librement dans les deux pièces et se créent leur propre espace de travail, seul ou en groupe, en parfaite autonomie. Ils sont par ailleurs autorisés par leurs professeurs à écouter dans un casque audio de la musique tout en travaillant, ou même de manger. Si la première liberté ne semble pas impacter leur efficacité et les conforte au contraire dans leur implication au travail, les goûters me semblent rarement synonymes de rigueurs chez les élèves concernés.

Pour le professeur, la combinaison de ces deux classes pour l'étape de pratique est un atout tant pour la respiration que cela permet entre les élèves que pour le calme qu'elle engendre. Lorsqu'un message est à faire parvenir au groupe entier, se placer dans l'encadrement de la porte de liaison est efficace et capte l'attention de tous.

- Matériel :

Les matériaux à disposition des élèves pour leurs créations sont en réalité assez pauvres. Il n'est pas rare qu'ils achètent eux même ce dont ils ont besoin pour la séance suivante.

Si ma première classe a fait état d'un large panel de matériaux exploités, la seconde s'est en revanche en grande partie focalisée sur l'utilisation d'argile suite à l'évocation d'un élève sur cette possibilité. Ils se sont finalement diversifiés avec la deuxième séance.

- Différenciation : Aides individualisées

Lors de la pratique, j'étais en retrait, n'intervenant spontanément qu'auprès de ceux en difficulté ou n'osant pas s'affirmer dans leurs croquis. Je leur fais part de conseils, techniques, et les encourage à l'adoption d'une vision allocentrée pour une meilleure compréhension de leurs projets.

Aussi, me rapprocher des groupes trop bavards suffit généralement à les remettre au travail.

- Différenciation : Gestion des nouveaux arrivants

Je m'assure à distance qu'aucun ne bloque, sans quoi je viens les réorienter en répondant à leurs interrogations.

Quand des informations sont données au groupe, je précise également les modalités concernant les élèves ayant disposé d'un temps plus court – qui ont par conséquent une production moins ambitieuse à rendre, ou avec une tolérance sur le manque d'aboutissement possible du travail.

- Différenciation : Gestion d'élève infirme

Un élève de ma deuxième classe s'étant cassé le pied durant le weekend, j'ai bien sûr pris de ses nouvelles et ai aménagé le cours en lui permettant d'éviter tout déplacement inutile : je l'ai aidé à ranger son matériel, il lui a été proposé de ne pas se déplacer durant la verbalisation – contrairement aux autres –, et je me suis assuré qu'il ait un tabouret pour s'asseoir lors de la verbalisation où une majorité était debout.

- Différenciation : Gestion des élèves allophones

Deux élèves de ma deuxième classe ne parlaient pas complètement le français : l'une avait pour langue maternelle l'arabe, l'autre l'espagnol. Les deux avaient en revanche des bases en anglais. Après chaque explication faite à la classe, je me dirigeais d'abord vers ces deux élèves allophones pour m'assurer de leur compréhension des interventions. J'avais en fait à chaque fois à les leur reformuler, avec des mots plus simples combinés à du mime, et quelques mots clés dont je m'étais informé de la traduction en anglais en amont pour les leur donner si besoin.

Je les ai bien sûr informées de l'indulgence dont je ferai part à leur égard compte tenu de leur situation et de leurs efforts, sur les notations des écrits et oraux. Je ne les ai pas pour autant moins sollicitées que les autres durant leurs verbalisations individuelles, les incitant à s'exprimer comme elles le pouvaient avec le vocabulaire qu'elles possèdent.

La verbalisation de la seconde séance n'était en revanche pas individuelle mais commune à toute la classe, et aura duré 45 minutes. Je ne pouvais pas me permettre de leur réexpliquer chaque intervention et notion abordée, elles en ont donc probablement eu une compréhension très partielle. J'aurais dû prévoir ce souci et leur imprimer en amont une fiche qui aurait résumé les points importants abordés en verbalisation, accompagnée de traductions en anglais des mots clés.

VERBALISATION INDIVIDUELLE

- Déroulé :

Quand un élève considère satisfaisantes ses réalisations de croquis de recherches, il m'appelle pour un passage oral individuel. Il a à m'y expliquer son projet comme si j'en étais un client à convaincre, je lui demande ensuite des précisions sur la faisabilité, les couleurs et matériaux, ou le choix d'un lieu d'exposition. Bien sûr, les réponses de l'élève doivent être le fruit d'une réflexion sur le sens donné par ses choix. J'insiste beaucoup sur l'importance du sens qui doit être présent et conscientisé derrière chaque décision. Ce jeu de rôle auquel nous nous prêtons permet à l'élève d'user d'un vocabulaire spécifique et de formuler des arguments, au cours de ce qui est en fait une évaluation formative sous forme d'expression orale.

- Seconde chance :

Il arrive que certains ne présentent pas de propositions finies, n'ayant pas pensé à de trop nombreux paramètres : je les laisse alors en réflexion sur une liste de pistes données à l'oral, pour revenir ensuite quand la proposition sera plus aboutie. Lors de leur second passage, ces élèves présentent un projet bien plus réfléchi.

- Tricheries :

Certains ont eu recours à des tentatives de triche : les mots qu'ils avaient initialement écrit ne leur convenant pas, ils les ont changés par un autre. Si je m'en rends compte, je le leur fait remarquer en en blaguant – afin d'éviter toute confrontation. Je déchiffre ensuite le mot gommé, ou recouvert à la souris qui reste visible par transparence au soleil. Je prends le temps de leur expliquer que cette contrainte des termes est le principe même de l'énoncé, la difficulté étant justement de composer avec ! Puis, j'aborde la justice entre élèves : que chacun joue le jeu est une question d'égalité, il serait incorrect par rapport à la classe de se passer de cette difficulté à surmonter. Suite à ces explications, aucun n'a présenté de résistance : prendre ces élèves pour des adultes avec qui on dialogue et explique est bien plus sain et efficace qu'une réprimande autoritaire.

- Gestion du temps :

Tous les élèves devant avoir effectué leur passage oral en 1h30 environ, j'ai rencontré des difficultés dans ma maîtrise du temps avec ma première classe. Passant trop de temps avec les premiers, j'ai dû sérieusement raccourcir les échanges pour parvenir à faire passer les élèves restants. J'ai réussi à entendre tout le monde, mais les conditions n'en étaient pas satisfaisantes.

Avec ma deuxième classe, dans l'optique de surpasser cette difficulté, j'ai réduit le nombre de questions prévues pour chacun à l'essentiel. A cause d'une sortie scolaire de certaines classes de première, neuf élèves manquaient à l'appel : l'effectif ainsi réduit m'a indéniablement facilité la tâche.

- Organisation :

Les élèves de ma première classe guettaient que je finisse un oral pour venir me demander de les écouter. Ils étaient donc plusieurs à attendre, sans savoir qui était celui patientant depuis le plus longtemps, et surtout sans trop avancer pendant ce temps puisqu'occupés à me surveiller.

Pour résoudre ce manque de discipline, j'ai instauré en début d'heure un dispositif d'ordre de passage où, quand un élève se sentirait prêt pour l'oral, il n'aurait qu'à écrire à la craie son prénom au tableau. Une liste s'est ainsi formée, les élèves écoutés étant successivement barrés. La solution s'est montrée simple, claire et très efficace : les élèves inscrits pouvaient continuer leurs croquis en attendant que vienne leur tour sans plus se soucier de venir me chercher.

- Intérêts de ce premier contact en tête-à-tête :

Le passage oral individuel m'a permis d'entendre tous les élèves s'exprimer. Étant seuls dans les échanges, les timides y sont parvenus également. Ils cherchaient leurs mots, mais savaient qu'il y aurait ce passage et ont donc pu s'y préparer mentalement pendant 1h.

Il a permis de créer un contact rapidement et avec tous : les élèves ont pu me découvrir, et j'ai pu appréhender les profils de chacun, dès le premier cours.

FIN DE PREMIÈRE SÉANCE

- Travail maison :

Pour la séance suivante, je leur ai fait noter dans les agendas d'amener du matériel si nécessaire pour leurs maquettes, voire de commencer chez eux les constructions s'ils le souhaitent car il ne leur resterait qu'une heure de pratique. Il s'agissait de possibilités mises à leur disposition mais qui n'étaient en aucun cas obligatoires.

Finalement, j'ai été surpris à la séance suivante de constater leur implication générale : beaucoup avaient emmené voire acheté du matériel pour leur projet, et certains l'avaient bien avancé en un laps de temps pourtant relativement court.

REPRISE

- Remédiation :

En début de second cours, j'ai rappelé les attendus et questionnements auxquels chacun doit faire face.

- Nouveaux élèves :

Concernés par une sortie scolaire, cinq élèves de ma seconde classe étaient absents lors de la première séance de 2h. Je me suis d'abord adressé à ceux présents au dernier cours pour ensuite les lâcher en pratique, et m'adresser librement aux nouveaux arrivants. Après une impulsion abrégée, je leur ai fixé un but simplifié par rapport aux autres : ils n'ont pas à faire de maquette mais des croquis seulement, qui seront évalués à la place.

Deux élèves de ma première classe étaient déjà dans cette situation, j'ai remarqué chez eux un manque de motivation notable et les productions rendues étaient très peu travaillées et convaincantes : cela s'explique en fait par le manque d'estime qu'eux-même portaient pour leur projet.

Pour y remédier, il m'a fallu réfléchir à valoriser leurs croquis : pour se faire, je n'ai plus demandé aux nouveaux arrivants de ma deuxième classe de simplement réaliser des croquis légendés dans leur cahier, mais une véritable planche projet sur une feuille grand format que je leur ai distribuée. Si le fond était parfaitement similaire, ce changement de la

forme les a bien plus boosté en leur donnant une surface à remplir impliquant un rendu plus travaillé, par la qualité même du papier donné.

- Transition de la fin de pratique à la verbalisation :

Les élèves étaient pour la plupart autonomes sur le nettoyage de leur espace et du matériel utilisé. La fidélité au temps imparti annoncé était en revanche plus difficile, n'ayant pas terminé complètement leurs maquettes pour la plupart. L'écart entre les rapides et les élèves plus en retard était assez important. J'ai tenté de rassurer ces derniers en insistant sur ma prise en compte du peu de temps dont ils disposaient dans les notations. J'ai voulu les presser de passer au rangement et de s'arrêter où ils en étaient, mais j'ai manqué sur ce point de charisme et d'efficacité. La transition m'est donc parue laborieuse et est un de mes points faibles.

Si j'avais été le réel professeur de la classe, je leur aurais probablement accordé une séance de plus pour laisser à chacun le temps de réellement finir sa maquette.

VERBALISATION

J'ai réalisé deux verbalisations très différentes, la première n'étant pas satisfaisante par des creux trop présents, et des élèves en attente d'apprentissages qu'ils n'ont probablement pas véritablement ressentis. La seconde s'est révélée bien plus efficace, les conseils de mes tuteurs que je me suis appliqué à mettre en œuvre ont eu un véritable impact sur cette étape difficile.

- Support des références :

J'ai utilisé le tableau et son rétroprojecteur lors de ma première séance.

Pour la deuxième, j'ai voulu nous excentrer en faisant la verbalisation dans la seconde salle d'arts plastiques en raison de son espace plus aéré et de ses tables larges. N'ayant plus de rétroprojecteur à disposition, les élèves ont chacun reçu dès le début de verbalisation la fiche des références du cours.

- Postures :

Me déplacer lors de la verbalisation est étonnamment efficace : un nouvel angle de vue offre une relation différente avec les mêmes élèves, la participation de certains s'en trouvant impactée.

Les élèves, eux, sont en cercle autour de la grande table où sont placées toutes les maquettes – et planches de croquis des nouveaux arrivants.

Le support des références a lui aussi présenté un impact significatif sur ma relation aux élèves et leur participation.

Avec la première classe, j'avais à jongler entre l'analyse des productions des élèves et l'ordinateur du bureau du professeur, où je devais sans cesse revenir pour alterner la présentation des références. Ce déplacement, minime mais incessant, provoquait de courts temps de flottement en plus de m'éloigner physiquement du cercle formé par les élèves.

Le support feuille utilisé avec la seconde classe m'a permis de m'intégrer véritablement au cercle. La relation avec les élèves étant plus proche physiquement, elle l'est aussi devenue dans les échanges qui se sont presque parfois apparentés à un véritable dialogue et non plus à une relation verticale, racinaire.

- Articulation entre travaux d'élèves et références artistiques :

J'ai fait le choix de faire communiquer tour à tour les travaux d'élèves et les références artistiques entre eux, plutôt que de parler des uns puis de présenter les autres. Chacun a ainsi permis de mieux comprendre les autres en faisant établir aux élèves des parallèles dans les choix et notions convoquées.

- Débats en classe entière :

En leur demandant où se situait la limite selon eux entre l'œuvre et le socle de *Le coq* de Constantin Brancusi, j'ai ravivé leur intérêt et ils se sont mis à regarder véritablement l'œuvre. J'ai lancé un débat à main levée qui a boosté leur implication et les a amenés à participer et s'exprimer. On ne s'est en fait pas attardé à savoir quel groupe avait raison pour se concentrer sur l'intérêt réel de la confusion, c'est à dire le fond ; à savoir que Brancusi pense son socle en même temps que l'œuvre et ce que cela implique.

Nouveautés apportées avec la deuxième classe :

- Enjeux de la verbalisation :

Pour être réussie, une proposition de cours se doit d'être ouverte, c'est-à-dire mener le groupe à une pluralité de réponses. L'intérêt de la verbalisation est de les constater ensemble, et d'analyser chacune des pistes explorées par les élèves qui répondent tous, à leur manière et par le prisme de leur sensibilité, à la proposition.

J'ai eu la sensation avec ma première classe que de trop nombreux travaux n'avaient pas été utilisés, voire pas même été vus. J'ai choisi par conséquent de prendre le temps, avec ma seconde classe, de faire lentement tourner les élèves autour de la table de mise en commun pour leur offrir la possibilité de regarder réellement les maquettes. L'exercice aura duré plus d'une minute. Ils étaient silencieux, attentifs et même curieux : ce respect mutuel pour leurs travaux est un indicateur très positif d'une ambiance saine entre élèves. Lors des échanges qui ont suivi, chacun avait en tête les travaux abordés et les liens entre maquettes se sont révélés plus aisément.

- Débats entre amis :

Plutôt que de questionner directement la classe entière sur la limite entre œuvre et socle dans *Le coq* de Constantin Brancusi, je les ai d'abord encouragés à en débattre entre eux pendant un temps. La méthode s'est montrée très efficace : ces échanges petits comités ont permis à chacun – y compris aux plus effacés – de donner oralement un avis à ses amis, puis d'entendre le leur, et de chercher à le comprendre.

Forts de ces échanges, le rapide débat de classe entière n'était plus qu'une formalité puisque les avis avaient déjà été entendus, avec bien plus d'intérêt par ailleurs que s'ils étaient venus des participants habituels des verbalisations de classe.

- Ouverture :

Deux ouvertures étaient prévues, à convoquer en fonction des travaux proposés par la classe et des interrogations majeures des élèves. Je n'ai malheureusement pas eu l'occasion de les utiliser lors de mon stage par manque de temps. Elles auraient pourtant permis une nouvelle impulsion chez certains qui, captés par leur curiosité sur ces sujets évoqués, seraient sortis du cours en pleine ébullition psychique.

- Institutionnalisation :

Elle passe dans mes séances par la distribution d'une fiche de références artistiques qui ont été analysées plus ou moins brièvement lors de la verbalisation.

Cela n'étant pas suffisant pour leur permettre d'en garder une trace réelle, il leur a été demandé dans ma deuxième classe de prendre des notes des points importants abordés dans leur carnet de recherche. En réalité, cet outil a été peu utilisé par la classe et seuls les plus sérieux et avancés prenaient des notes.

A l'avenir, il me faudra garder un temps en fin de verbalisation consacré à un résumé des notions centrales vues ensemble. C'est lors de cette étape qu'ils auront tous à noter véritablement ce qui sera rappelé : je saurai de cette façon ce qu'ils garderont réellement comme traces écrites.

- Comparaison des deux verbalisations :

Les élèves étaient bien plus actifs, dans une dynamique de réaction et de prise de parole, dans ma deuxième verbalisation qui a par conséquent été bien plus riche. Mes objectifs étant plus clairs avec un véritable cheminement à suivre, les apports que je leur ai fournis s'en sont trouvés plus larges et organisés, avec un écart entre le prévu et le réel plus maîtrisé.

EVALUATIONS

- Formes utilisées :

En plus de l'évaluation formative décrite plus haut et qui prenait la forme d'un passage oral, les élèves ont reçu une fiche d'analyse de pratique présentant un barème avec autoévaluation. Ils entament ainsi une rapide métacognition sur la production qu'ils rendent, prenant possiblement conscience de leurs points forts et points faibles, qu'ils auront à entretenir ou entraîner aux prochaines séances, se connaissant ainsi mieux eux-mêmes.

Cette même copie fait également office d'évaluation sommative. De courtes rédactions y sont à écrire pour préciser le sens de ses choix et cheminement d'actions. Cette feuille, comme la maquette ou les croquis, servent à la construction de la notation finale de l'élève sur le cours.

- Travail à la maison :

Dans les deux classes, les élèves ont eu à terminer de compléter leur fiche d'analyse pratique chez eux, car le temps a manqué en cours.

La première classe avait à m'envoyer par e-mail une photographie de leur maquette avec un point de vue réfléchi. Face au manque de temps général, et surtout à la difficulté de réception des travaux de tous, j'ai abandonné cette étape qui n'était pas centrale pour l'évaluation et posait plus de problèmes qu'elle n'avait d'intérêt.

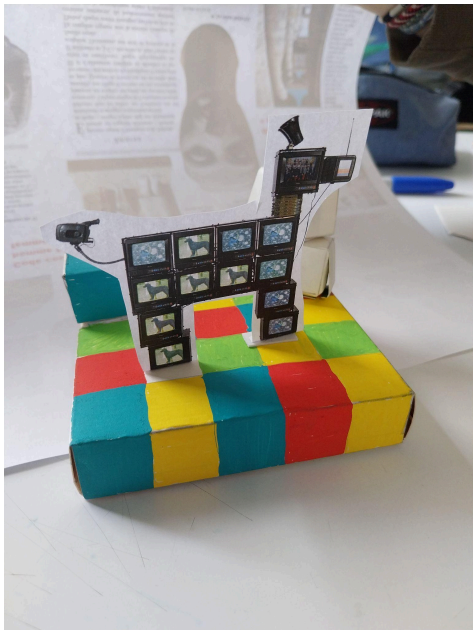
EN RÉSUMÉ

J'ai pu expérimenter l'adaptabilité sur le vif dont ont à faire preuve les professeurs d'arts plastiques ; puis hors cours, dans leurs ajustements en prévision des classes suivantes, forts de l'expérience vécue avec les précédentes.

Je sors grandi de ce stage, à l'image de ma séquence qui a largement évolué entre mes deux classes. J'y ai testé de nouveaux dispositifs, innové mes façons de concevoir les étapes d'une séance. La verbalisation, qui était autrefois mon point faible, m'apparaît bien plus claire dans ses déroulés possibles comme dans son essence, et la place qu'elle a à occuper pour les élèves. Mes faiblesses à penser activement pour l'avenir me semblent être en premier lieu la gestion plus dynamique du temps, et la conception d'une institutionnalisation réellement efficace.

Bien que d'abord hésitant à l'idée, je suis finalement très satisfait de m'être vu offert la possibilité de changer de tuteur et d'établissement entre mes deux stages de pratique. D'abord avec Nicolas Vassili-Barbé aux collèges Jean Charcot et Châteaubriant, puis au lycée Jacques Cartier avec Benjamin Bonhomme et Laura Chevillon – ainsi que Nicolas que nous avons retrouvé – , cette pluralité des expériences me permet une vision plus large de ce qu'est le métier et des diverses postures endossables de l'enseignant, dans l'optique de créer un jour celui qui sera propre à mes capacités et ma personnalité.





Maquettes d'élèves réalisées lors de la séquence 1/2



Maquettes d'élèves réalisées
lors de la séquence 2/2