

La démarche d'enseignement en Arts Plastiques

Les compétences et les apprentissages

I. Précisions

« Disposition acquise par un sujet dans un champ déterminé qui le rend capable de mobiliser sur l'instant un fonds intégré de ressources [...] ». Bernard-André Gaillot définit ainsi la compétence en arts plastiques. **Les ressources (des aptitudes, des attitudes et des connaissances)** qui permettent de faire face à une situation nouvelle et inédite sont acquises tout au long du cycle. C'est donc sur le moyen et long terme que la compétence se construit. Chaque séquence apporte **de nouveaux savoirs, savoir-faire, savoir-comment-faire et savoir-être** qui enrichissent ces ressources.

II. Construction des compétences

Les compétences obéissent à un processus de construction dont chaque séquence est une étape. Ainsi, les **connaissances** (renvoyant aux aspects culturels et théoriques), les **aptitudes** (liés à la capacité à agir plastiquement) et les **attitudes** (liés au savoir-être) accumulées tout au long du temps de formation contribuent à construire la compétence d'année ou de cycle.

III. En relation avec les apprentissages de la séquence

Pour une séquence, on précise les compétences travaillées. Les compétences ressortissent des mêmes catégories que les apprentissages (plasticiens, théoriques, culturels et comportementaux).

Les **objectifs généraux** d'apprentissages de la séquence précisent les apprentissages visés (plasticiens, culturels, théoriques et comportementaux) qui seront acquis à cette occasion en lien avec les compétences.

Pour chaque séance, un **objectif spécifique** précise la visée pédagogique de cette phase de la séquence.

Pour l'exemple, l'objectif général d'apprentissage plastique peut concerner **le cadrage en photographie**. Chaque séance de pratique a un objectif spécifique comme celui de jouer sur le point de vue pour obtenir des cadrages différents(séance 1), ou celle d'explorer la diversité des cadrages selon un seul point de vue en utilisant les fonctions et l'orientation de l'appareil ou enfin d'opérer un cadrage par rapport à une intention expressive (séance 2).

Les compétences des programmes

I. Selon les cycles

Il n'y a pas explicitement de compétences données dans les programmes du cycle 1. On utilisera donc les attendus de fin de cycle qui, en considération du jeune âge des élèves, sont à considérer comme un premier pas vers les compétences.

Au cycle 2, 3 et 4, on retrouve quatre compétences identiques. Seuls les items changent d'un cycle à l'autre. Ces compétences sont à mettre en lien avec les compétences du socle commun de connaissance de compétence et de culture.

II. Les compétences plasticiennes

Les compétences plasticiennes sont les compétences liées à la pratique plastique.

En maternelle, plusieurs attendus de fin de cycle concernent la pratique par des choix d'outils, des pratiques du dessin, des réalisations de compositions graphiques ou plastiques (cf. programmes 2020).. En cycle 2, 3 et 4, les compétences plasticiennes se nomment « Expérimenter, produire, créer ». On notera ces trois termes dont le premier et le dernier renvoient à la démarche de création qui est mise ainsi au centre des préoccupations (cf. programmes 2020).

III. Les compétences comportementales

Les compétences comportementales concernent des savoir-être en lien avec la pratique : étapes du projet, respect des contraintes, coopération dans un travail de groupe, prise en compte de l'espace de travail et du matériel, oser prendre la parole sur son projet.

En maternelle on retrouve ces aspects de production personnelle ou de groupe. Au cycle 2, 3 et 4, elles sont regroupées sous l'intitulé « Mettre en œuvre un projet artistique ».

IV. Les compétences théoriques (ou langagières)

Elles concernent, jusqu'au cycle 4, la connaissance et l'usage du vocabulaire spécifique en lien avec ses productions, celles des autres et les œuvres, l'expression langagière et l'écoute de l'autre.

En maternelle, elles concernent la description, la formulation de son ressenti ou de sa compréhension. Au cycle 2, 3 et 4, elles se retrouvent dans « S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité ».

V. Les compétences culturelles

Les compétences culturelles concernent la relation aux œuvres d'art. Cela passe par la curiosité et le dépassement des stéréotypes, la connaissance et l'appropriation d'œuvres, la capacité à repérer, choisir, comprendre. On les retrouve sous l'intitulé « Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art »

La démarche traditionnelle d'enseignement

I. Une démarche déductive

La démarche déductive part du général pour aller vers le particulier. Le professeur expose en début de cours une règle de représentation ou une façon d'agir plastiquement en prenant appui sur un modèle. Des consignes fermées sont données pour que les élèves reproduisent le modèle ou mettent en œuvre la règle.

Le principe d'apprentissage est **l'imitation**.

L'esprit et l'action des élèves sont guidés par la **convergence** pour saisir ce qu'a expliqué ou montré le professeur. La conséquence est que toutes les productions de la classe sont **identiques** (les variations sont anecdotiques), mais plus ou moins réussies techniquement.

On parle d'une démarche d'enseignement **modélisante**.

La démarche déductive est néanmoins propice à des apprentissages plutôt **techniques**.

II. « À la manière de »

Les cours construits « à la manière de » sont une déclinaison, plus participative, de cette démarche déductive. En effet le professeur part d'une analyse d'œuvre faite avec les élèves. Les élèves comprennent intellectuellement et reconnaissent visuellement dans l'œuvre l'apprentissage plastique pour, dans un deuxième temps, l'appliquer dans une production individuelle. Toutes les productions de la classe se ressemblent du point de vue de l'aspect plastique, déduit de l'œuvre artistique. Parfois, l'aspect iconique (choisi par l'élève) change.

Exemple en cycle 3:

La classe est amenée à reconnaître, dans un portrait de VAN GOGH, la touche en virgule qui crée un effet de mouvement : c'est la « règle » artistique. Ensuite, les élèves doivent réaliser une production picturale représentant ce qu'ils veulent (paysage, portrait...) mais en réemployant les effets de touche : c'est l'application de la règle.

L'apprentissage se fait dans la première phase visuelle et langagière. La pratique plastique est simplement technique, convergente et illustrative. Le choix du sujet (paysage ou portrait) est accessoire par rapport à l'apprentissage plastique. Le résultat est prévisible pour l'enseignant, il sera atteint avec plus ou moins de réussite selon les élèves.

La verbalisation risque d'être **peu féconde** tant les choix laissés aux élèves sont limités.

La démarche inductive

I. Une démarche suscitant la divergence

La démarche inductive part du particulier pour aller vers le général.

On propose aux élèves **des inductions** afin qu'ils entrent d'emblée en pratique selon leur propre interprétation des inductions.

L'on parle de **cours en proposition**.

Dépendant des choix et des expériences des élèves, les productions sont différentes les unes des autres. Elles peuvent donc être confrontées, **comparées** pour **inventorier** les différentes voies prises par les élèves. Ces solutions sont ensuite rapprochées des œuvres d'artistes : c'est la généralisation au champ de l'art.

Le principe d'apprentissage est **l'exploration**.

L'esprit et l'action des élèves se caractérisent par **la divergence** : ils explorent des territoires inconnus, **tâtonnent, essayent, expérimentent**, empruntent des chemins pour eux inédits

Exemple en cycle 3:

Le professeur propose divers outils pour peindre (pinceaux brosses, éponges...) et divers adjectifs qualifiant l'action de peindre (doucement, rapidement, violemment...). Les élèves expérimentent. Un bilan est effectué, il permet de reconnaître les traces des outils et des gestes. Le mot « touche » est introduit (généralisation de la notion).

Ensuite, le professeur propose l'induction « Coup de vent » en demandant aux élèves de représenter ce qu'ils imaginent mais en réutilisant l'effet de touche apparente.

Enfin, les productions sont confrontées, on trouve une grande diversité de traces, d'outils et de gestes utilisés pour représenter des sujets divers. Des classements se font. Un rapprochement est effectué avec des œuvres d'artistes.

II. La pertinence de la démarche inductive

Le premier intérêt est la **place centrale et majeure de la pratique plastique** : l'apprentissage s'effectue par la **pratique sensible**.

Le deuxième intérêt est de susciter une **démarche créative personnelle** : le dispositif fait appel aux propres référents de l'élève, à son imaginaire, à sa sensibilité. Il l'engage dans une démarche d'expression.

Le troisième intérêt est **l'élargissement du contenu transmis** : l'élève apprend, par son travail et par celui des autres élèves de la classe, des « savoir-comment faire » pour agir plastiquement et répondre à des **questionnements artistiques**.

Le questionnement artistique

I. Questionner selon des objectifs

Le professeur conçoit et met en œuvre une séquence pédagogique pour que l'élève apprenne et construise des compétences. Il pose à l'élève un problème de création que l'élève va résoudre par sa pratique.

Le questionnement artistique ainsi posé est mis au point en fonction des apprentissages visés, les objectifs.

Par exemple, l'objectif d'apprentissage de l'enseignant est de faire découvrir le fusain et de faire apprendre plastiquement sur les valeurs .

II. Amener à inventer une forme

Le questionnement artistique introduit par le professeur consiste, en substance, à demander à l'élève de trouver une **forme** répondant au questionnement. Trouver le « **comment** » et le « **quoi** » est donc l'aspect central de l'activité de l'élève.

Par exemple, pour l'utilisation de l'outil fusain, le questionnement induit est de savoir quels effets plastiques l'on peut obtenir avec cet outil et de quelle manière on va pouvoir l'utiliser pour générer des effets de clair-obscur.

III. Le dispositif pédagogique

Le moyen de poser le questionnement à la classe est le dispositif pédagogique qui crée la situation d'apprentissage.

Pour l'exemple du fusain, le professeur conçoit une situation d'exploration qui sera davantage technique et plastique, puis une situation questionnante plus expressive.

Enseigner par des situations

I. Principes :

En arts plastiques, la mise en situation de l'élève s'oppose à la démarche traditionnelle et relève de la **démarche inductive**. Le professeur n'est plus alors la source explicitant verbalement un sujet et montrant la tâche à accomplir. D'autres éléments créent une **situation pédagogique de pratique** : l'aménagement de l'espace, des données verbales, iconiques, le matériel, le temps...

L'enseignement par les situations est dans la filiation des « **pédagogies actives** » qui mettent l'activité ou la réflexion de l'élève au cœur du cours.

II. Instaurer une situation par un dispositif

La situation est instaurée par un **dispositif pédagogique** conçu en lien avec les objectifs d'apprentissage. Il existe deux types principaux de situations en arts plastiques : la **situation d'exploration** (amenant la recherche) et la **situation questionnante** (projet de création).

Reprenons l'exemple précédent. Pour travailler le fusain et le clair-obscur : avec des fusains et du papier esquisse, l'incitation est d'explorer les possibilités du fusain (situation d'exploration), ensuite elle est de créer « le monde mystérieux de la nuit » sur un format A3 (situation questionnante).

III. Le dispositif : les inductions.

La proposition de l'enseignant ne se réduit pas à une consigne, elle est multipolaire. L'enseignant donne des **inductions verbales, et/ou sonores, iconiques, matérielles** et ne se place plus comme celui qui sait et dit ce qu'il faut faire !

IV. Les rôles du dispositif

Questionner : la situation est une façon de questionner artistiquement l'élève. Il faut poser à l'élève une problématique de création.

Déclencher : la situation doit entraîner l'expérience plastique

Faire explorer et entrer en projet : l'élève va entrer dans un processus de création. Ici, la tâche est ouverte. Il va s'engager dans de l'exploration et va aussi entrer en projet par les choix techniques et plastiques. Par conséquent, les productions de la classe seront toutes différentes.

Faire apprendre : la situation va permettre d'apprendre à propos d'un contenu artistique posé au préalable comme objectif pédagogique.

V. Les éléments du dispositif : Les incitations : leur rôle est d'inviter à aborder un domaine particulier. Elles ciblent un imaginaire, du sens ou des aspects plastiques. Elles se prêtent à des associations d'idées, d'images et à des réflexions personnelles.

La consigne d'accompagnement, si nécessaire, pour préciser la demande.

Les contraintes : elles donnent des passages obligés matériels ou temporels et qui s'imposent aux élèves .

Les œuvres de référence et les modalités d'évaluation sont des compléments au dispositif directement déclencheur de la pratique.

La situation d'exploration

I. La situation d'exploration libre

Apprendre l'usage d'un instrument (les possibles effets plastiques de celui-ci) peut se faire par l'**expérimentation et le tâtonnement**. Le professeur propose un dispositif composé d'éléments matériels et d'une consigne verbale ouverte invitant à rechercher tous les usages ou les effets possibles avec les outils, matériaux et supports mis à disposition. En fin d'exploration se fait une **mutualisation des découvertes** de tous les élèves.

Ce type de situation se prête à la découverte d'un nouveau moyen d'expression ou à l'élargissement d'une pratique habituelle. Les objectifs pédagogiques sont donc liés à une découverte essentiellement technique et formelle.

II. La situation d'exploration guidée

À la suite d'une exploration très libre, le professeur peut vouloir proposer à ses élèves une **découverte plus approfondie**. Il propose alors à la classe des consignes plus fermées formant un **protocole** où l'expérience est plus ciblée et la découverte plus précise et relativement plus semblable pour tous les élèves. Évidemment, cette expérience guidée est proposée au sein d'une séquence offrant des temps de divergence : ici **ce n'est qu'une étape et non une finalisation**.

III. La situation d'exploration sensorielle

Voir avec clarté le monde ou les images qui nous entourent n'est pas de l'ordre de l'évidence. Tout l'enseignement des arts plastiques participe à cette **éducation du regard et du toucher** . Plus précisément à l'occasion d'une séquence, un temps peut être consacré à la perception visuelle et plus largement sensorielle, particulièrement en cycle 1 et 2. Cela peut se faire à partir d'objets, de matières, d'images, de lieux visités ou de vues (en cycle 3) à travers des fenêtres. Le professeur outille la perception de divers instruments permettant d'isoler, de varier et de rendre plus attentive la perception sensorielle. Des opérations de classement , de tri, peuvent être ensuite effectuées. Ici, les **objectifs sont sensibles et esthétiques**.

La situation questionnante (de projet)

I. Principes

La situation questionnante va permettre à l'élève d'**entrer en projet de création** (on peut aussi la nommer « situation de création »). Elle est questionnante car elle pose un problème de création à l'élève. Le dispositif associe incitation et contrainte de façon à faire surgir la question artistique qui a à voir avec l'objectif pédagogique. L'élève va entrer en projet car des **intentions** vont naître et une **réalisation** va s'effectuer.

On entend par intention, **une visée** : ce que cherche à atteindre l'élève/créateur. Ce peut être un désir diffus ou une idée plus précise qui peuvent être formulés avec des mots ou pas.

L'exploration est présente tout au long du processus de création. Ici, elle porte sur la **résolution du problème artistique**. Cette exploration, liée au processus expressif, mêle alors souvent des aspects formels et sémantiques.

Par exemple, au début du cycle 3, à la suite d'une situation d'exploration de l'argile, l'enseignant veut que les élèves développent et exploitent les empreintes à des fins expressives. Il propose de l'argile étalée au rouleau sur une planche de bois de manière à former une plaque de 1 cm environ d'épaisseur. Il projette ensuite une image de la NASA représentant la planète Pluton. Une discussion s'engage sur la diversité du relief que nous laisse imaginer cette vue colorée prise depuis un engin spatial. Le lien avec des reliefs terrestres désertiques est remarqué. Ensuite, le professeur écrit au tableau « Une planète supraextraordinaire vue d'en haut », la contrainte est de n'utiliser que les instruments déjà utilisés en phase d'exploration (des bâtons, des cure-dents, des brosses à poils durs, des petites plaques de grillage, des rouleaux de plastique...).

II. Le projet

L'élève entre en projet car il a des intentions, il va agir en fonction de celles-ci.

En arts plastiques, le projet est **dynamique de projection** : ce n'est pas un programme à exécuter rigoureusement mais c'est une finalité qui trouve peu à peu sa forme finale. On distingue parfois le projet de l'ingénieur qui, non exécuté selon les plans, va à l'échec et le projet de l'artiste qui évolue tout au long de la pratique. Lire l'ouvrage de Jean Proulx, « l'apprentissage par projet » ou « susciter l'étonnement » de Joris Thievenaz ou les fiches « Eduscol » sur la notion de projet.

Les incitations verbales

Dans la plupart des cas, elles sont à considérer en accompagnement d'éléments contraignants. Quand un mot est donné seul (« proposition minimale »), cela laisse une autonomie plus large. Les élèves doivent alors être suffisamment matures et avoir déjà un certain nombre de pré-acquis.

I. La consigne-but

Dans le cadre d'une pédagogie ouverte, la modalité verbale de la consigne est la consigne-but. Elle donne la finalité à atteindre sans donner la façon de faire pour l'atteindre (« Faire quelque chose qui fasse peur », « Représenter un objet de multiples façons », « Donner l'impression de légèreté », « Faire quelque chose de très haut »).

II. L'injonction

On peut utiliser des consignes en un sens plus fermées mais qui laissent quand même des choix à l'élève (« Relier ces deux objets », « Passer du blanc au noir »).

III. La question

La forme interrogative comme point de départ d'une production plastique a l'avantage d'être directement opérationnelle (« Comment faire pour attirer l'attention des passants dans ce grand couloir ? », « Comment donner l'impression de rareté ? »).

IV. Des mots ou des expressions

Les mots ont l'avantage d'être des tremplins pour l'imaginaire de l'élève. Ces mots peuvent désigner des réalités, objets ou phénomènes naturels (« Le sceptre », « La tempête », « Le vent dans les herbes »), ou être plus abstraits (« Puissance »). Des expressions peuvent également amener à réfléchir à des transpositions plastiques (« Rouge de colère »).

Des verbes d'action (« reproduire », « Isoler », « transformer », « Cacher ») peuvent être proposés comme des opérations plastiques à mettre en place. (voir le tableau des opérations plastiques – R.I.T.A.) sur le blog. Une invitation à produire, sous forme d'une consigne simple, une consigne d'accompagnement, sera donnée en plus du mot ou de l'expression.

Les incitations littéraires

I. La poésie, la littérature

La poésie qui, de tradition, fait l'objet d'activités de dessin, peut être mobilisée pour des activités plastiques multiples. Un poème est riche de formes graphiques (lettres, strophes, espaces blancs...) : tous ces aspects peuvent être exploités. N'avoir recours qu'à une approche illustrative de la poésie serait trop réducteur. Consulter les programmes de français pour travailler en interdisciplinarité, les rapports entre texte et image.

Imager, illustrer, est possible, non à partir de la totalité du texte, mais à partir des mots désignant des protagonistes ou des images poétiques plus polysémiques. Lettres extraites ou totalité du poème imprimé peuvent devenir des **matériaux de création** plastique par collage, retouches ou intégration à une production plastique nouvelle.

- La **calligraphie** est aussi une possibilité de création visuelle en jouant sur l'outil (plume, pinceaux), le matériau (encre de Chine, encres colorées...), et le support.

II. Les histoires

La narration invite également à l'imaginaire. L'enfant est sensible aux histoires présentes dans les contes, les fables, les différentes mythologies, qui sont pour lui une modalité privilégiée du sens. Par exemple, inscrire la production dans un **récit existant ou inventé** : « Le Playmobil que tu as apporté s'appelle Icare, fabrique-lui une machine pour s'évader du labyrinthe ».

Pour le cas des albums étudiés en français en début de cycle 3, on sera attentif à ne pas modéliser les productions des élèves vis-à-vis de l'illustration existante : expérimenter avant la découverte des images et solliciter la distinction entre production de l'élève et production de l'illustrateur. <http://blog.inspe-bretagne.fr/arts-plastiques-m1m2/?cat=200>

III. Le livre

La forme « livre » est basée sur la succession ordonnée des pages par feuilletage, impliquant donc une temporalité dans l'accès aux différentes feuilles.

Créer un livre selon les principes du **livre d'artiste** qui rejoue le format, le principe de feuilletage, la place de l'écrit et du visuel, les matières, les couleurs... : « Le livre qui est aussi un vêtement », « Le livre est vivant », « le livre-objet ». Consulter la collection prestigieuse du FRAC Bretagne et, sur rendez-vous, la possibilité de feuilleter des livres d'artistes.

Les incitations iconiques

I. La richesse de l'image

L'image est un langage riche dans ses moyens de production (dessin, peinture, photographie...), ses modalités (fixité de l'image unique, défilement d'images dans le cinéma...), dans ses aspects **plastiques, procéduraux, iconiques, symboliques et sémantiques** et dans ses statuts artistiques, documentaires ou populaires. Consulter la **méthode P.P. I.S.S.** sur le blog.

Il est donc a priori intéressant de considérer l'image, non de manière passive, mais d'en faire un point de départ pour une création nouvelle sans en faire des modèles pour autant.

- Le professeur propose des photocopies de tableaux, d'enluminures, de photographies artistiques, de gravures ou de sculptures anciennes (souvent en noir et blanc). Il demande une reformulation ou la recontextualisation d'un détail..

II. L'effet entraînant de l'image

Vis-à-vis de l'enfant, de l'élève, l'image a un **effet moteur**. Elle déclenche souvent l'envie de refaire, d'agir par imitation. L'enseignement artistique peut exploiter cet effet mais il doit rester dans une démarche inductive, questionnante favorisant la divergence des réponses.

III. Les précautions pédagogiques

Le professeur, s'il part d'une image qui est aussi une œuvre, doit être attentif à bien donner des conditions de travail qui n'amènent pas l'élève à modéliser

En changeant le médium :

- Partant d'une œuvre picturale, le professeur sollicite une production en volume
- En proposant la photocopie comme support pour des retouches.
- En proposant la photocopie comme matériau de création

Les autres types d'incitations

I. Les incitations matérielles

Les matières s'offrent à notre **perception sensible**. Elles appellent le toucher et la vue, l'odorat parfois. Elles convoquent aussi tout un imaginaire autour des axes de l'air, du feu, de la terre et de l'eau. On peut faire des **empreintes**, des croquis ou des photographies. Elles appellent des gestes et des outils pour les travailler, les mettre en forme, devenant alors des matériaux de création. Les objets fonctionnent de la même façon du point de vue sensible, imaginaire, technique et plastique. Ils appellent des univers naturels, domestiques, industriels et bien d'autres.

C'est pour l'ensemble de ces raisons que proposer des matières ou des objets naturels ou artificiels comme **éléments déclencheurs** est un axe riche pour des développements créatifs.

II. Les incitations sonores

Le monde musical a l'avantage d'être très souvent **abstrait** (à l'exception de la musique imitative). Le monde sonore peut être abstrait (sons synthétiques...) **ou concret** (sons des objets, paysages sonores). L'écoute déclenche donc des **images mentales** représentatives ou abstraites qui peuvent être traduites dans une production plastique.

Les ressentis de l'écoute subjective constituent également le point de départ pour une expression plastique. Les sons dans leur caractère ou leur organisation (**rythmes, timbres, plans sonores...**) peuvent également être transposés graphiquement.

III. Les incitations spatiales

Le lieu a des caractères spatiaux (vastitude, étroitesse, ouverture...), sémantiques (lieu de vie des élèves, de culture, de nature, de travail...) et imaginaires (le bois des contes, la grotte des légendes, la montagne des mythes...), plastiques (couleurs, matières, lumière...) et plus largement sensibles (odeurs...). Un cours d'arts peut débuter dans un lieu hors de la classe au sein de l'école ou du collège (cour, préau...) ou à l'occasion d'une sortie à proximité ou dans un lieu plus dépaysant. Alors vont débuter des projets artistiques dans le site en articulation avec des temps en classe (avant, pendant ou après).

La contrainte

I. Un passage obligé

La contrainte choisie par le professeur s'impose à l'élève, il doit la prendre en compte. Cependant, au contraire de la consigne fermée qui dit ce qu'il faut faire, c'est à l'élève de **choisir comment faire** en la prenant en compte. Tout ce qui n'est pas bloqué par la contrainte est libre.

Une consigne fermée disant comment faire : « Colorie avec du pastel sec en estompant ». Une consigne donnant une contrainte : « Utilise le pastel sec comme matériau pour faire ta production ».

Elle donne la liberté d'agir en aplat, en laissant des lignes et trames apparentes, en jouant d'effets colorés ou de valeurs, en travaillant un effet de matière lisse ou irrégulier. Dans ce cas, le pastel est à la fois un outil et un médium.

II. Des contraintes plus ouvertes

La contrainte peut être de **choisir parmi un ensemble** déjà constitué ou un ensemble indéfini. Le choix d'un matériau ou d'un support fait alors partie de l'ensemble des choix opérés par l'élève dans la démarche de création. Côté professeur, c'est un choix pédagogique.

III. Un obstacle

A priori, le mot « contrainte » semble s'opposer au libre choix du processus de création. Or, du point de vue pédagogique, il n'en est rien. La contrainte empêche l'élève d'aller vers ce qu'il connaît déjà. Elle l'amène à **explorer de nouveaux horizons techniques et plastiques et à dépasser les stéréotypes**. Elle est donc source de créativité et d'apprentissages. Elle est la source du questionnement que l'on veut susciter chez l'élève.

IV. Faire surgir le problème artistique

La contrainte, en complément de l'incitation, permet à l'enseignant de faire surgir le problème artistique qu'il veut poser à ses élèves. En ce sens, elle fait que la situation pédagogique **suscite l'apprentissage** qui est visé par l'objectif. Consulter le site en ligne de B.A. Gaillot <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/> ou de philippe Meirieu: <http://meirieu.com/> sur le rôle et les enjeux d'une contrainte.

Les types de contraintes

I. Les contraintes matérielles

Les aspects matériels déterminent les productions plastiques et visuelles. Les apprentissages artistiques sont également impactés par les conditions de la production.

- Pour imposer un **support, des outils, des matériaux** : « Utiliser des ficelles, du raphia et des rubans » enclenche un travail à partir d'éléments filaires.
- Pour imposer des **modalités plastiques à respecter** : « Couvrir entièrement le support » amène à être davantage dans la peinture que dans le dessin.
- Pour imposer des **modalités techniques** : « Sans colle ni adhésif » amène à inventer d'autres façons pour relier.
- Pour imposer des **conditions de travail** : « Travailler au sol » amène à voir de plus loin et à changer son geste.
- Pour donner une **modalité concrète** : « Faire une esquisse au fusain en petit avant de passer en grand format » amène à réfléchir à la composition.

II. Les contraintes temporelles

Évidemment, elles sont opérantes à partir du moment où l'enfant a une certaine conscience du temps (pour la maternelle, on adapte la formulation)

Avec l'incitation « Remplir l'espace », la contrainte matérielle d'une feuille d'un mètre sur un, et le matériau peinture, 1 couleur, outils libres : en ayant 5 mn, l'élève va choisir des outils comme le rouleau, la brosse large, peut-être le papier froissé ou même la main. Il aura un geste rapide et ample. La texture qui en résultera traduira cette gestualité, voir cette précipitation.

III. L'excès de contraintes

On peut combiner diverses contraintes matérielles mais l'écueil serait de multiplier les contraintes de façon à trop cadrer la production de l'élève.

L'œuvre dans la séance

I. En lien avec la pratique

Avant la phase de pratique : l'œuvre (ou alors sa reproduction) est alors soit un modèle vers lequel l'élève va converger en totalité ou en partie (démarche déductive), soit une incitation pour un travail de reprise ou de citation (démarche inductive : une incitation iconique).

Pendant la phase de pratique : des œuvres peuvent être sollicitées alors que les recherches ou le projet sont engagés. Si l'élève a déjà exploré, s'est décidé sur certains points, a commencé la réalisation, c'est alors un rôle d'approfondissement ou d'enrichissement de la démarche. Si l'élève est bloqué, le recours à un ensemble d'œuvres très diverses, ayant une relation pas forcément étroite avec le sujet, peut être un moyen de relance.

Après la pratique : l'œuvre est alors un référent artistique pour l'apprentissage.

II. Les référents artistiques

Dans la séance, le temps de référencement culturel suit la verbalisation collective face aux productions. Le professeur a préalablement choisi des œuvres ayant à voir avec ses objectifs. **Sur certains points, elles rencontreront** les productions des élèves mais ne seront pas pour autant identiques.

Parfois, les élèves peuvent aller eux-mêmes choisir des référents dans les ressources de la classe ou sur des ressources numériques. On les choisira dans le champ patrimonial, moderne et contemporain des oeuvres d'art occidentales mais aussi orientales.

III. Modalités

Le nombre de référents doit être réduit : un parfois, deux ou trois au maximum. De même, il ne s'agit pas de faire une approche la plus exhaustive possible des œuvres. Il s'agit pour l'élève de **tisser un lien** entre ce à quoi il a réfléchi (ce qu'il a appris) et le travail des artistes. Le temps imparti n'est donc pas très long, variant entre 5 minutes et un quart d'heure. Le regard sur la photographie de l'œuvre en classe, sur un extrait d'une vidéo ou sur une visite virtuelle, **documente mais ne remplace pas** le contact direct dans la structure culturelle de diffusion (la « rencontre »). **L'histoire des arts**, en lien avec le **PEAC** (parcours d'éducation artistique et culturelle) approfondira l'analyse de certaines œuvres et pourra, en interdisciplinarité avec les arts plastiques, mettre en place une visite dans une institution muséale ou culturelle (Musée des B.A de Rennes, le FRAC Bretagne, La Criée , le Phakt ou centre culturel du Colombier à Rennes, l'artothèque de Vitré, ateliers d'artistes...

Consulter le blog <http://blog.inspe-bretagne.fr/arts-plastiques-m1m2/?p=69627>

L'imprégnation culturelle

Les stratégies d'imprégnation consistent à instaurer une familiarité qui, sur le temps de l'année, voire plus, va **éduquer l'élève**. La culture d'appartenance fonctionne de cette façon mais l'école, très présente dans la vie de l'enfant, de l'élève, peut développer cette stratégie dans l'établissement (projet d'école ou de collège) et en classe.

I. Le musée de classe

Le musée de classe a en commun avec les véritables musées le fait de **collectionner**. Il s'inspire du concept de « musée imaginaire » (Malraux) qui, grâce à la photographie, permet de réunir un ensemble d'œuvres physiquement distantes. Le musée de classe consiste à collecter des reproductions d'œuvres pour créer un ensemble dont le plus petit dénominateur commun est de concerner la vie de la classe (parfois, le professeur peut donner des axes plus précis : un genre, un motif, une qualité plastique...).

C'est donc un moyen **d'appropriation** d'une culture artistique par les élèves. Les œuvres sont les référents artistiques étudiés en arts plastiques, les œuvres étudiées en histoire des arts, les œuvres rencontrées lors de visites de musées, plus généralement des œuvres que l'on a considérées en classe (à l'initiative du professeur et des élèves) ou à l'occasion des sorties ou des navigations sur le Web. Matériellement, cela peut être un carton à dessin ou des boîtes regroupant des reproductions en papier, des dossiers numériques regroupant des fichiers.

Les images **non artistiques** peuvent aussi enrichir le musée. Les productions d'élèves constituent quant à elles un département particulier de ce musée : « le département des enfants, des élèves ».

Le musée de classe n'a de sens que s'il est sollicité par des activités régulièrement instituées par le professeur et permettant l'appropriation par les élèves.

Par exemple, en maternelle le professeur peut institutionnaliser un **rituel** quotidien permettant de commenter une image présente ou d'en accueillir une nouvelle (commentaire collectif en début du processus, prises de parole plus individualisées au fur et à mesure de l'année). Dans le coin regroupement, un panneau mobile de grand format permet d'accrocher l'image dont on parle afin de bien la voir. Les élèves piochent ou choisissent dans le carton à dessin et présentent leur choix aux autres qui réagissent verbalement.

Par exemple, dans les autres cycles, le professeur peut proposer aux élèves de trouver des « **familles** » à l'intérieur du musée sur des critères plastiques, techniques, iconiques ou sémantiques.

- Proposer des activités plastiques comme la **mise en espace** (la présentation) d'œuvres du musée : « Créer un accrochage de la collection » (ce travail est en lien avec la découverte des accrochages dans les salles d'un véritable musée et la rencontre avec le médiateur qui explique le travail de montage d'une exposition) ; les élèves pensent alors la couleur du fond, la succession des œuvres, l'organisation sur le mur (un mur de la salle est réservé à cet effet).
- Proposer des incitations pour des activités plastiques comme « L'œuvre du musée qui parle de toutes les autres » ou « L'œuvre du musée la plus petite » (alors, les productions d'élèves viennent rejoindre le département « enfants » du musée).

II. Les cabinets de curiosité ou cabinet des merveilles

C'est une déclinaison du musée de classe. L'expression reprend celle qui désignait les collections préscolaires des princes de la Renaissance. Ils fonctionnent selon le même principe que les musées de classe tout en étant dédiés aux volumes : objets fabriqués ou naturels, choses trouvées ou amenées par les élèves... Souvent non artistiques, ces choses intriguent, attirent, intéressent par leur forme, leur matière, leur aspect fragmenté ou usé... Elles se prêtent à l'observation et au langage oral. Consulter « **Curios Mirabilia** » du château d'Oiron ou la collection de Robien au musée des B.A. de Rennes)

III. Les collections personnelles

L'enfant a le **goût de collectionner**. L'enseignant peut l'exploiter à des fins pédagogiques. Pour se faire il demande, selon les modalités du musée de classe, à chaque élève de constituer son musée. Cela a à voir avec la finalité de construire une **culture personnelle**. La mise en forme du musée personnel peut constituer un travail plastique (voir comme référencement culturel les Boîtes de Marcel DUCHAMP).

Les activités pédagogiques (culturelles et verbales) liées à ces collections personnelles jouent sur la particularité de chaque musée qui est individualisé par les recherches de l'élève-commissaire-curateur-médiateur de son propre travail. **La curiosité** de découvrir la collection de son camarade est le moteur de ce fonctionnement bien adapté au cycle 3.

IV. Les coins et l'affichage

La classe est un milieu éducatif voire didactique, c'est-à-dire qu'il permet à l'élève d'entrer en relation avec le savoir. Pour la maternelle, le système des coins qui concilie les principes du jeu et de l'apprentissage, est exploité par la mise en place d'un **coin art**. On y trouve non seulement des propositions sensorielles et techniques mais aussi des œuvres reproduites.

Pour les autres cycles, le coin art est non seulement l'espace de stockage du matériel mais aussi un pan de mur dédié à l'affichage culturel. Un autre lieu est dédié aux productions (dans la classe et/ou le couloir). Un simple fil tendu et quelques pinces à linge suffisent à faire sécher ou présenter les productions d'élèves le temps de la verbalisation.

La frise d'histoire est enrichie visuellement d'œuvres abordées en histoire des arts et placées par grandes périodes, dans une logique temporelle

En cycle 3 ou 4 , le professeur peut proposer dans le cadre de la finalisation d'un projet interdisciplinaire d'histoire des arts, la conception d'un affichage sur l'objet d'étude. Les élèves cherchent les œuvres sur le Web dans des sites présélectionnés

Dans les temps d'histoire des arts, ils abordent les œuvres avec l'enseignant. En français, ils rédigent les textes. Enfin, ils mettent en page selon une logique visuelle et sémantique.

V. Les œuvres en classe

Dans certaines régions, il existe des **artothèques** qui prêtent aux établissements scolaires, moyennant un modique abonnement, des œuvres contemporaines. L'avantage est donc de croiser une œuvre dans son environnement quotidien, l'école, la classe. On peut aussi monter un partenariat avec un **FRAC** de la région pour nourrir, par le prêt d'œuvres, une galerie d'art à vocation pédagogique dans l'établissement scolaire.

L'accueil d'une œuvre est événementiel. La curiosité des élèves est attisée. Le professeur propose une séquence d'arts plastiques en lien avec des caractéristiques de l'œuvre qui ne sera dévoilée qu'à la fin.

L'œuvre contemporaine peut aussi être utilisée comme entrée dans un objet d'étude d'histoire des arts, permettant de passer de l'art le plus contemporain au plus ancien

- par exemple, en histoire des arts, le professeur choisit une œuvre contemporaine travaillant le genre du portrait, genre qu'il envisage comme objet d'étude pour le XVII^e siècle. Il finalise les activités par la proposition aux élèves de devenir les médiateurs entre l'œuvre de l'artothèque et les autres classes de l'école ou du collège. Les élèves préparent la présentation de leur projet, leur analyse de l'œuvre et la relation avec celles du XVII^e siècle et les sujets de débats qu'ils proposeront aux autres classes. Ils reçoivent les groupes d'élèves dans leur salle de classe où est exposée l'œuvre.

- Une autre fois, l'œuvre est présentée dans un local ouvert à tous ou mieux encore, au sein d'une **galerie d'art à vocation pédagogique**, dans le cadre du **PEAC**. Les élèves enquêtent sur la réception par les autres élèves. Ils établissent des questionnaires, des jeux de pistes, de rôles, portant sur les appréciations esthétiques, les analyses, les interprétations

VI. Les artistes en classe

Les artistes sont les **acteurs de la création**. L'élève n'a pas forcément idée que la création est une **activité sociale actuelle**. Une rencontre profitable s'effectue donc. Cela peut-être sous la forme d'un atelier de pratique artistique ou lors du montage avec un conseiller relais et la D.A.A.C. d'une résidence d'artiste en milieu scolaire. Consulter la catégorie GAVP du blog : <http://blog.inspe-bretagne.fr/arts-plastiques-m1m2/?cat=647>

Le rôle du professeur

I. Une posture d'enseignant

Transmettre : le professeur a des objectifs pédagogiques et sait quelles compétences seront construites. Il conçoit ses dispositifs pédagogiques, ses interventions orales, sa démarche d'évaluation pour que l'élève apprenne.

Réguler l'apprentissage : l'enseignant ajuste ses interventions en collectif et auprès d'élèves en particulier ; il aide, il étaye ; il met en place des modalités d'évaluation.

Réguler la discipline : tout en acceptant, en situation d'atelier, un comportement adapté aux actions plastiques, il établit des règles de comportement respectueuses du matériel et des autres et il est attentif au respect d'un niveau sonore convenable. Il veille à la concentration sur la tâche et à l'écoute de l'autre.

Organiser les activités : l'enseignant met en place des conditions spatiales, matérielles et temporelles pour que les activités puissent se faire.

Accompagner la création : tout au long de la séquence, le professeur dose ses interventions, selon la maturité et les pré-acquis artistiques des élèves, pour aider le processus de création.

II. Une aventure commune

Par l'ouverture pédagogique, les élèves sont actifs. Ils n'exécutent pas le projet du professeur mais ils cheminent dans un cadre pensé par l'enseignant (la situation pédagogique). Les productions de la classe ont une **part d'imprévisible, elles sont diverses et singulières**. Le professeur qui déclenche et suit le processus de création ne doit pas avoir peur de partager ce côté aventureux.

III. Le contrat didactique ou alliance éducative

Un contrat didactique (les attentes implicites réciproques de l'enseignant et des élèves) peut s'établir selon ces bases : le professeur attend des comportements de curiosité, de recherche, d'initiative, d'implication, et l'élève un comportement d'accueil, de facilitation, de soutien, d'éclaircissement et de considération des productions.

L'accompagnement de la création

L'enseignant accompagne les élèves tout au long du processus de création.

Cette **posture d'accompagnement** (voir les écrits de Dominique Bucheton <http://blog.inspe-bretagne.fr/arts-plastiques-m1m2/?p=82132>) l'amène à piloter d'une manière souple en ayant un **étayage** adapté sans faire à la place de l'élève ;
l'atmosphère est détendue ; l'élève s'enrichit des interactions diverses avec le professeur ou avec ses pairs.

L'étayage est, selon Bruner, un « ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ ».

En arts plastiques l'enseignant va pouvoir jouer sur **les cinq points suivants** : enrôlement, réduction des degrés de liberté, maintien de l'orientation, signalisation des caractéristiques déterminantes, contrôle de la frustration.

I. L'enrôlement

En arts plastiques, l'enrôlement se traduit par l'éveil de la curiosité de l'élève à travers des propositions pédagogiques étonnantes et à chaque fois nouvelles qui donnent envie aux élèves de découvrir. Également, les aides pour saisir le dispositif didactique (incitation, consigne d'accompagnement, contraintes) par reformulation et notation au tableau participent de cet enrôlement. Le brainstorming collectif est également un moyen d'enrôler l'élève au moment de l'inspiration, en début de cours.

II. La réduction des degrés de liberté

Cette action peut aider certains élèves qui vont être bloqués par une situation. Elle peut se traduire par une aide technique (et non créative ! Attention au contre-étayage !) ou par l'aide au choix artistique ou, dans certains cas, par la reformulation en une consigne moins ouverte.

III. Le maintien de l'orientation

Le professeur, soit face à la classe, soit face à un élève, apporte son encouragement en constatant les réalisations engagées et les efforts entrepris, en valorisant les intentions artistiques des élèves.

IV. La signalisation des caractéristiques déterminantes

Ce point est très important. Il s'effectue lors de la phase de réalisation sous forme de bilans soit par l'entretien entre le professeur et un élève ou un petit groupe, soit avec la classe entière dans un échange verbal. Le professeur rappelle les éléments de la situation, active alors une prise de recul par rapport aux réalisations en cours, amène des formulations du ou des projets, du lien avec les contraintes, des actes à réaliser en relation avec la production déjà engagée.

V. Le contrôle de la frustration

Pour éviter le découragement, le professeur valorise les actions entreprises ou les projets. Il crée un climat positif propice à l'émergence de la créativité, exempt de stigmatisation, il valorise l'implication. Dans certains cas, le professeur peut être aussi amené à infléchir ou contredire les stéréotypes liés à des normes de beauté et à valoriser la démarche par rapport au résultat.

VI. Autres postures

D. Bucheton distingue diverses postures qui sont traduites par des gestes professionnels comme **l'étayage** (« faire faire », faire dire », « faire comprendre »), **les gestes d'atmosphère** (en lien avec le climat de classe), **les gestes de pilotage** (pour structurer l'espace et le temps de classe par des rituels).

Parfois, l'enseignant peut adopter une posture de **lâcher-prise**. C'est-à-dire qu'il laisse les élèves ou les groupes d'élèves dans une relative autonomie pour piloter leur action, par exemple pour gérer le projet. Cela convient bien pour le cycle 3 et 4.

Il a aussi une posture **d'enseignement** lorsqu'il donne le vocabulaire spécifique et qu'il apporte une structuration des savoirs plastiques ou culturels dans les bilans, en lien avec la trace écrite par exemple.

L'enseignant peut aussi jouer des effets de la voix, du mystère des choses montrées et non explicitées, d'une gestuelle théâtralisée. Il aura alors une posture **de magicien** qui peut être judicieuse en maternelle ou plus tard. On lira avec profit l'article de Philippe Meirieu « Mais où est donc passé l'étonnement » :

https://www.meirieu.com/ARTICLES/ETONNEMENT_EDUC_PERM.pdf, son site richement doté ou bien encore l'ouvrage de Joris Thievenaz « De l'étonnement à l'apprentissage » empruntable à la BU... <https://www.cairn.info/de-l-etonnement-a-l-apprentissage--9782807307117.htm>

Les traces écrites et iconiques

I. Institutionnaliser

Nommer ce qui a été appris nécessite un vocabulaire général ou spécifique (disciplinaire). Les références artistiques vues en classe construisent une culture commune et personnelle **à condition qu'on se les approprie et qu'on en garde souvenir.**

Le principe, dans le cadre d'une démarche inductive d'enseignement, est d'apporter le vocabulaire et les référents lors de la phase de généralisation (verbalisation) qui suit les productions particulières des élèves. Le mot spécialisé n'est pas donné avant la pratique mais après.

Pour retenir, l'élève a besoin de garder trace d'une part et de réactiver d'autre part.

II. Les référents collectifs

Ils sont sous forme d'affichages temporaires ou permanents, sous forme de portfolios ou de fichiers rangés dans la classe et à disposition des élèves et/ou sur l'environnement numérique de travail de l'école. L'affichage va comprendre des référents visuels (œuvres, images d'artistes au travail...), un glossaire et une frise d'histoire des arts (en lien avec la frise d'histoire).

III. Le cahier personnel d'arts ou journal de bord, portfolio numérique...

À partir du cycle 2, l'élève peut utiliser un cahier d'arts. **Pour garder trace** : des dispositifs (incitations, contraintes) et des mots spécifiques, des noms d'artistes, des cartels d'œuvres vues en cours, des œuvres (ou des lieux) par des croquis ou des schémas...

Pour conserver : des reproductions d'œuvres photocopées et distribuées par l'enseignant, des photos diverses utilisées en classe, des images de ses productions volumiques...

Pour **le partager**, avec ses parents, lors de la liaison école/collège, voire collège/lycée.

Pour **réfléchir et chercher** : en faisant des esquisses de projets, en envisageant des matériaux de production, en préparant un oral par la recherche de mots...

À partir du cycle 3, le cahier s'enrichit de l'histoire des arts (selon les trois finalités précédentes mais en lien avec les objets d'études et l'ensemble des domaines artistiques travaillés)

L'évaluation

I. Évaluer dans le cadre d'un enseignement non normatif

Aux époques anciennes de l'enseignement du dessin, les productions d'élèves étaient notées et corrigées en fonction d'un résultat de maîtrise attendu.

Dans le cadre d'un enseignement plus ouvert, évaluer ne peut plus être une opération aussi normative. Évaluer reste néanmoins une nécessité incontournable dans une démarche d'enseignement.

II. Évaluer les apprentissages

Les **apprentissages visés** : l'évaluation est un **retour sur les objectifs pédagogiques** de la séquence. Quels apprentissages plasticiens, culturels, théoriques ou comportementaux étaient visés ? Ce sont ceux-là qui font d'abord l'objet d'un repérage durant ou à l'issue de la séquence.

À l'issue d'un cours sur le cadrage en photographie :

- Aspects plastiques : l'élève a-t-il été capable de cadrer (choisir ce qui est dans le champ de l'image et ce qui reste en hors- champ) ? A-t-il opéré un choix de cadrage très marqué (plan d'ensemble, gros plan...) ? Le cadrage est-il en cohérence avec ses intentions ou l'élève a-t-il conscience des effets visuels et sémantiques produits par sa proposition ?
- Aspects théoriques : a-t-il retenu quelques noms de cadrages ?
- Aspects comportementaux : a-t-il fait preuve d'initiative dans son action plastique ?
- Aspects culturels : connaît-il des photographies du patrimoine culturel ?

III. Une approche critériée des productions

La production constitue un **indicateur** des capacités plasticiennes de l'élève. Son approche n'est pas globale dans le sens où l'on dirait qu'elle est réussie ou pas. Au contraire, elle est **découpée** en fonction de critères divers et complémentaires. Cette approche critériée permet d'additionner les angles de vue et de porter des appréciations sur chacun d'eux : elle permet d'éviter un jugement binaire (réussi/non réussi) et d'aller vers une **appréciation qualitative**.

Cette critérisation peut se faire individuellement pour chaque production par l'élève ou le professeur mais elle se fait systématiquement en collectif au sein des **verbalisations**.

Pour un cours portant sur le collage d'images (ou photomontage) pour créer des monstres par hybridation, les critères peuvent être les suivants :

- Utilisation des images : y a-t-il diversité des prélèvements, motifs (fragments de figures...) et constituants plastiques (formes, matières, couleurs...) ?

- Mise en place d'une nouvelle figure : discerne-t-on une entité formelle nouvelle ? Ce monstre est-il original ?
- Caractère composite de cette figure : y a-t-il combinaison d'éléments hétéroclites ?
- Aspect monstrueux de cette figure : qu'est-ce qui donne l'aspect monstrueux (matière, échelle, disproportion, multiplication, manque...) ?

IV. Les types d'évaluation

Selon la place de l'évaluation dans la séquence, on distingue plusieurs types.

L'évaluation **diagnostique** (en début) : on propose une activité qui fait appel aux représentations mentales et aux ressources techniques et plastiques déjà acquises.

L'évaluation **formative** (pendant) : la prise de **recul individuelle** en cours de production est formative. **La verbalisation collective** face aux productions, en dépit de sa place terminale, est formative. Elle est le moment de la prise de conscience des effets produits par l'action artistique ; elle est repérage qualitatif, elle génère l'analyse et la compréhension. **La présentation de sa démarche** individuelle pendant la verbalisation est la plupart du temps formative.

L'évaluation **sommative** (en fin) : elle fait le bilan des compétences. Pour le cycle 3 et 4, l'autoévaluation ou la coévaluation sous forme de fiche sont adaptées. Le tableau d'observation de la construction des compétences par le professeur est souvent utilisé.

V. Une évaluation positive

Le souci formatif est constant en arts plastiques où la pression sociale est, il est vrai, moins forte que dans d'autres disciplines. Toutes les procédures d'évaluation mettent en avant l'**appréciation qualitative** et non le jugement tranché. Elles ont de ce fait une **aura positive**. L'enjeu n'est pas de classer l'élève pour le sélectionner mais de lui permettre de se situer dans ses acquisitions et de l'encourager à persévérer dans la création et la culture. Etymologiquement, **évaluer c'est extraire de la valeur** ! Consultez les fiches Eduscol <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/9999/9999-202-p30.pdf> ou les écrits de Dominique Perrenoud par exemple : <https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1-page-2.htm>

Évaluer par la verbalisation

I. La verbalisation collective face aux productions

Il s'agit d'un **oral collectif intimement lié au regard**, situé en fin de phase de pratique. C'est la forme incontournable de l'évaluation formative en arts plastiques et visuels.

Dispositif : les productions sont accrochées au tableau, sur un mur, un fil, sur des tables ou au sol. Tous les élèves doivent pouvoir voir et éventuellement manipuler les productions. L'enseignant (ou la classe) doit pouvoir isoler sur un fond neutre une ou plusieurs productions significatives. Un tableau, un poster ou un tableau blanc interactif peuvent permettre d'écrire.

Mise en œuvre : si, dans la phase de production, l'élève est généralement focalisé sur sa propre réalisation, il va maintenant porter un regard attentif sur les productions des autres élèves. Son regard se « latéralise ». De là un **processus de comparaison** va aboutir à une opération de **classement** en fonction de critères qui deviennent critères d'évaluation (« familles de productions »).

Aspect évaluatif : l'élève va situer son travail plastique par rapport aux critères. Opérant par le visuel et le langage, aidé par interactions entre élèves, il apprécie la spécificité de sa production par rapport au problème commun posé à la classe. Faisant suite à la pratique, la verbalisation est néanmoins une forme d'évaluation incluse dans le processus d'apprentissage : elle est **formative**.

II. La présentation individuelle de sa démarche

Prise de parole de l'élève : l'élève présente sa production et sa démarche à l'issue de la phase de production. Cet oral permet d'approcher la conduite de création et les compétences théoriques.

L'**écrit** peut être produit sous une forme courte dès la fin du cycle 2 en accompagnement de la production (soit pour simplement décrire, ou justifier ses choix, ou mieux encore, argumenter)

Écrit ou oral sont appréciés du point de vue des contenus. Mais les **aspects langagiers** ne sont pas négligeables. Ils sont spécifiques, liés à l'emploi d'un vocabulaire disciplinaire, ou transversaux, liés à la maîtrise de la langue.

Principales difficultés et remédiations (voir école inclusive)

La différenciation est, dans un cours d'art plastiques, fondée sur le projet personnel ou de groupe de l'élève, au cœur même de la proposition pédagogique ouverte. Néanmoins, par l'étayage et les remédiations, l'enseignant est amené parfois à différencier de manière plus explicite.

Nous nous appuyons sur les divers temps de la démarche de création pour considérer les difficultés d'ordre artistique et les remédiations possibles.

I. Phase d'inspiration

- Mauvaise saisie des termes du dispositif : utilisation de l'écrit (en plus de l'oral) ; donner à voir les contraintes matérielles (supports, outils, matériaux) ; faire désigner, relire ou reformuler par les élèves.
- Blocage d'un groupe d'élèves ou d'un seul élève (« je ne sais pas quoi faire ») : organisation d'un brainstorming permettant de faire jouer l'association d'idées ; en collectif, évocation des possibilités **d'actions plastiques ou d'opérations plastiques** (action + intention) sous forme de liste.

II. Phase d'action productive

- Une **difficulté technique** d'un élève (par exemple, il n'arrive pas à découper) : une aide technique du professeur ou d'un autre élève est possible après avoir vérifié les gestes et après les avoir éventuellement corrigés.
- La **peur de se salir** : dédramatiser la salissure et valoriser le résultat obtenu ; avoir des blouses ou chemises à disposition.
- Le **dénigrement de l'activité** (« ça fait bébé ») : mettre en perspective l'activité dans le champ de l'art (« les artistes le font ! ») ; le regard collectif sur les productions, les réussites de l'élève ou des autres, les impressions positives valorisent l'activité au moment de la verbalisation ; la monstration des référents artistiques insiste sur la validation par le monde de l'art.
- **Absence de production** : donner confiance à l'élève ; lui proposer une tâche simple pour commencer ; valoriser quand une production survient.
- **Production se terminant très vite**, élève se contentant de peu : observer ensemble le résultat, le confronter aux intentions et aux effets produits, voir les marges d'interventions possibles ; en passant dans les rangs, pointer l'exigence que l'élève peut avoir pour sa production ; valoriser la persévérance dans l'action productive ; proposer un travail décroché (recherche iconographique, présentation d'une œuvre du musée de classe, production de croquis d'observation...) comme pédagogie du détour.

- Un élève **ne prend pas en compte** volontairement la contrainte (« j'aime pas... ») : par la parole, lui signifier qu'il peut faire ce qu'il aime à travers le respect de la demande ; lui demander de faire ce qu'il aime en plus de sa réponse à la situation.
- Un élève **ne réfléchit pas** du tout alors que cela est nécessaire : susciter une prise de recul réflexif en lui donnant à voir sa production et en lui demandant d'explicitier son projet et de constater les effets.
- Un élève **réfléchit trop et n'agit pas** ou peu : revenir sur les contraintes temporelles ; inviter à l'action immédiate ; valoriser la création comme production d'une proposition artistique.
- Des productions d'élèves sont **semblables** (« effet de halo » : la trouvaille ou l'idée d'un élève est reprise par ses camarades à proximité) : faire remarquer les similitudes et insister sur le critère de l'aspect personnel des productions finales.

III. Phase de séparation

- Un élève **n'arrive pas à finir** : considérer sa production telle quelle et lui laisser l'opportunité de la finir en classe (dans des temps d'activité libre en primaire) ou à la maison.
- Des élèves, timides, **n'interviennent jamais** pendant la verbalisation : leur proposer la parole ; instaurer un temps de présentation des productions ; valoriser une parole même courte ; faire passer d'abord par l'écrit de « mots-clés » et leur demander de les lire, puis de les expliciter.
- Un élève a des **difficultés de langage à l'oral** : laisser un temps pour préparer l'intervention orale (recherche de mots et de phrases, passage d'abord au sein de petits groupes puis restitution en grands groupes).
- Un élève **dénigre** son travail ou celui des autres (« c'est moche ! ») : le regard comparatif « positive » la production qui est rapprochée des autres ; remarquer des qualités effectivement ou potentiellement présentes ; souligner que le jugement du beau n'est pas l'objet de la verbalisation mais que c'est plutôt la compréhension de ce qui est fait et vu.
- Les **typologies** n'apparaissent pas d'elles-mêmes : choisir des productions emblématiques ; poser des questions précises en lien avec les critères déterminés par rapport à l'apprentissage visé.

Bibliographie

- ARRASSE Daniel. On n'y voit rien. Paris : Éditions Denoël, collection Folio-essais, 2000.
 - BAQUES Marie-Christine. Art, histoire et enseignement. : Hachette-Livre et CNDP, coll. « Ressources formation, enjeux du système éducatif », 2001.
 - BOSSEUR Jean-Yves. Musique. Passion d'artistes. Genève : Éditions Skira, 1991.
 - BOSSEUR Jean-Yves. Vocabulaire des Arts Plastiques
 - D'ALLEVA Anne. Méthodes et théories de l'histoire de l'art. Paris : Thalia Edition, collection Initiation à l'art, 2006.
 - DE CHASSEY Éric et DE ROHAN-CSERMAK Henri (dir.), Connaître le patrimoine de proximité, Vademecum à l'intention des professeurs des écoles, 2019. En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/63/6/2019_VMC_Patrimoine_1141636.pdf
 - ECO Umberto. Les limites de l'interprétation. Paris : coll. « Biblio Essais », 1994.
- EDUSCOL, le site est très fourni pour l'ensemble des disciplines, notamment : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/82/2/RA_C2C3_AP_Lexique_Elements_du_langage_plastique-dm_613822.pdf
- GAILLOT B.A. « Arts Plastiques, éléments d'une didactique critique » 2021 en ligne sur : <https://bag-artdoc.monsite-orange.fr/file/9d1bb302849e94c003fa801b761d0479.pdf> ou empruntable à la BU.
- GOMBRICH E.H. « Histoire de l'art » Gallimard 1997 empruntable à la BU. <https://www.gallimard.fr/Catalogue/GALLIMARD/Hors-serie-Beaux-Livres/Histoire-de-l-art#>
- JOLY Martine. L'image et les signes: Éditions Colin, coll. Armand Colin Cinéma , 2008. Empruntable à la BU
 - LANEYRIE-DAGEN Nadeije. Histoire de l'art pour tous. Paris : Éditions Hazan, coll. « Histoire de l'art », 2011.
 - LOILIER Hervé. Histoire des arts. Paris : Ellipses, 1998.
 - Ministère de l'Éducation nationale, BO no 31 du 30 juillet 2020, Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège.
 - Ministère de l'Éducation nationale, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 23 avril 2015.
 - MÈREDIEU (de) Florence. Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne et contemporain. Paris : Éditions Larousse, coll. « In extenso », 2008.
 - RIOUT Denys. Qu'est-ce que l'art moderne ? . Paris : Folio, 2000.
 - SOURIAU Anne et SOURIAU Étienne. Vocabulaire d'esthétique, Paris : Éditions Presses Universitaires de France, coll. « Quadrige dicos poche », 2010