

# (s)ynpr@xis

N°1

Il n'y a pas qu'un chemin, mais il faut qu'il y ait un *chemin*.

## COMMENT C'EST, « COMMENCER » ?

« Ne sais-tu pas qu'en toutes choses la grande affaire est le commencement (archè), principalement pour tout être jeune (neo) et tendre (apalo), parce que c'est à ce moment qu'on façonne et qu'on enfonce le mieux l'empreinte (tupos) dont on veut marquer un individu ? »

Platon *République, livre II* (cité par Annie Renonciat, *Voir/savoir, la pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé*).

Un site pour la réflexion didactique et pédagogique en arts plastiques, partagée et en prise directe sur la pratique de l'enseignement : c'est ce que voudrait offrir cet espace, revue ou cahier, comme on voudra. Son titre aux accents et à la graphie délibérément grecs concentre plusieurs fils : *syn*, ou *sun*, en grec ancien signifie ensemble ; *praxis* désigne ici la pratique réfléchie, la théorie d'une pratique, si on veut. Cet espace ne sera pas l'affaire d'un petit groupe : il se veut ouvert à tous. Tout professeur d'arts plastiques (ou d'une autre discipline !), nous l'espérons du moins vivement, pourra contribuer à cette réflexion de fond partagée.

Le chemin ne se dévoile pas seulement en marchant, il se trace, il se dessine également en marchant ; rien n'est ici joué ou donné d'avance.

Notre cheminement sera toutefois guidé par quelques règles simples : pas de dogmatisme ni de certitudes définitives ; pas non plus d'égalisation benoîte ou consensuelle à tout prix : en pédagogie, toutes les démarches ne se valent pas, toutes les fondations philosophiques non plus, s'il est vrai que nous pouvons partager le présupposé que tout acte pédagogique relève d'une philosophie en acte, implicite, impensée ou conceptualisée ; nous tentons au fond l'aventure de cette conceptualisation. Nous voulons croire que nous pouvons échanger entre nous, nous autres professeurs, nous autres pédagogues, à partir de réflexions, autour d'arguments ; ce qui n'empêchera pas la diversité des approches et des formulations. Précisément, voilà énoncée une autre règle simple : il n'y a pas de forme imposée, pas de format imposé, pas de « grille » préalable. Tout au contraire : on attend ici des approches ori-

ginales, voire décalées, quoique hautement susceptibles de faire « bouger les lignes » ; comme on dit. Voilà donc proposée la « ligne » de cette revue : faire bouger les lignes, non pas pour être dans un quelconque air du temps, ou pour le simple plaisir de le faire, comme s'il fallait faire bouger les lignes, par principe, par conformisme donc. Il s'agit de faire bouger les lignes à l'intérieur de nos réflexions ; il arrive alors parfois que nos pratiques en sortent renforcées ; mais il arrive aussi, bien entendu, que nos pratiques soient appelées à évoluer à partir de nos réflexions.

Un mot enfin qui ne saurait manquer au seuil de cette aventure : le ton de nos travaux sera libre, éclairé par le simple plaisir de la recherche et du partage, aiguisé par la curiosité et l'envie d'apporter en toute modestie une pierre au chemin, une voix au partage. Ce n'est pas un temple, ce n'est pas une chapelle, ce n'est pas un monument, c'est bien un chemin que nous essayerons de construire. Gardons-nous donc de le paver de trop bonnes intentions, mais veillons à le rendre toujours praticable pour d'autres que nous. À commencer par nos élèves.

Le premier numéro de cette revue est consacré, justement, au *commencement*. On a coutume de parler « d'incitation » à propos de la séquence pédagogique en arts plastiques. Pour ma part, je parlerai volontiers d'abord du *commencement*.

Avant de poser la question « ça commence *comment* une séquence d'arts plastiques ? », je pose d'abord la question suivante : ça commence *quand*, une séquence d'arts plastiques ?

Je n'ai pas de théorie définitive de la chose, pas de théorie de l'*incipit* pédagogique, comparable à l'*incipit* d'Aragon, par exemple. Mais ce qui me paraît intéressant à relever dans la théorie si particulière de l'*incipit* chez Aragon, c'est la position originaire de lecteur assumée par « l'auteur », assumée au point de prétendre n'avoir jamais écrit le moindre livre, mais les avoir *lus s'écrivant*, en quelque sorte. Je n'insisterai pas sur la dimension, peut-être purement fictive, de la dépossession, de l'absence de maîtrise qui accompagne sans doute la théorie d'Aragon, la reliant par ailleurs au très vieux motif

platonicien du poète comme pure *voix de passage*, si je puis dire (l'aède grec n'écrit pas, il chante, selon Platon sous la poussée d'une divinité). Je retiens seulement le motif du lecteur originaire : tout professeur qui envisage une séquence pédagogique devient obligatoirement le lecteur de sa propre pensée, de sa propre « prose ». Mais n'allons pas trop vite : tout ce que je veux dire pour l'heure, c'est que le professeur d'arts plastiques, qui n'a pas de manuel « tout fait » à sa disposition (dirais-je assez combien il faut nous satisfaire, nous réjouir de cet état de fait !), se doit donc de penser, et d'écrire, peu ou prou, ses séquences.

Le professeur est celui qui prend la distance nécessaire à la compréhension de ce qu'il est en train de penser. La prise de distance est une des compétences (ou capacités) majeures du professeur. Le voilà donc nécessairement lecteur de lui-même. D'autre part, chez Aragon, l'incipit est fondamentalement lié à la langue elle-même : ce sont des mots, pour le dire très vite, et non des situations, des personnages, des intrigues ou toutes autres choses du même ordre, qui déclenchent l'écriture d'Aragon ; je dirais même : le désir d'écriture, la *poussée d'écriture*. Pareillement quoique plus simplement, pour un professeur d'arts plastiques, le déclencheur est également souvent de l'ordre non pas du mot (encore que !) mais plutôt de l'œuvre vue. Je pense même, puisque nous cheminons en pédagogues, que c'est quelque chose de l'ordre d'un savoir, d'un élément de savoir – une découverte, une trouvaille, au gré d'une exposition, d'une lecture, d'une conversation, d'une émission de télévision ou de radio. – qui déclenche le *désir d'apprendre* au sens de transmettre. Là s'enracinent peut-être nos plus belles intentions didactiques. On l'aura compris : je me situe pour l'heure bien en amont du scénario proprement dit de la séquence, là où ça commence à se tisser, entre le professeur et les élèves. La séquence, elle a déjà « commencé », « dans la tête », comme on dit, du pédagogue, au moment de la préparation. Et dans ce commencement là, il faut penser le moment du commencement de la séquence face aux élèves, qui relève du scénario. Et le scénario de la séquence, il dépend aussi, en grande partie, de l'intention de départ : c'est parce que je souhaite apprendre aux élèves ceci ou cela que je pense devoir commencer la séquence plutôt comme ceci ou comme cela. Aucun des deux commencements n'est donc donné d'avance, mais dès que l'intention didactique arrive, premier commencement embryonnaire, germinal (on peut utiliser toutes sortes de métaphores à ce propos) lié à ce nouveau « savoir » évoqué plus haut, il faudra, en développant le germe (c'est le travail de la préparation), envisager la question du « comment commencer » la séquence avec les élèves. Il y a là quelque chose de l'ordre de l'*attaque* musicale : comment un interprète « attaque » une partition, un morceau de musique, une œuvre musicale.

Il y aurait donc bien deux temps : celui de la préparation, qui est un exercice de la pensée (certes appuyé au fil du temps sur l'expérience acquise ; mais parfois, il est bon de renouveler, de prendre le risque de ne pas s'appuyer que sur l'expérience, bref de tenter d'innover : la diversité des situations est une des clefs de notre pédagogie), et celui de la mise en œuvre. Dans les deux situations, la distance (la distanciation ?) est au principe même de l'acte pédagogique.

Je souhaite à ce stade évoquer plus en détail ces deux temps, qui constituent aisément la trame d'une préparation et de sa présentation, comme on peut le voir avec la séquence *Un paysage à la voix* livrée ci-après.

Le premier temps permet de penser de manière structurée, les éléments constitutifs d'une séquence d'arts plastiques, en collège comme en lycée, du reste. Cinq éléments essentiels me paraissent incontournables dans une séquence d'arts plastiques (il y en a d'autres, assurément) :

**Le premier**, celui qui doit articuler l'ensemble, répond à la question fondamentale : qu'est-ce que je veux apprendre aux élèves – ou : qu'est-ce que les élèves vont apprendre – à travers cette séquence précise ; en ce sens, cet élément est « au commencement » ; il est la chair même de l'intention didac-

**Y** il « vient » de plusieurs occasions, on l'a évoqué, il relève d'un « savoir », savant, sans doute, et il est d'ordre artistique, bien entendu ; ce que les élèves apprennent avant toute chose dans nos cours relève de l'artistique. Il faut préciser aujourd'hui que la claire conscience de cet élément, que je propose infatigablement de formuler le plus simplement possible, doit s'accompagner également de la prise en compte des compétences développées et attendues en arts plastiques. Soit que l'on parte de la liste des compétences énoncées par nos programmes de 2008 (pour le collège ; 2010 pour le lycée) en construisant la séquence à partir de cet objectif de compétence à atteindre (artistique, bien entendu, là aussi avant tout, mais pas forcément), soit que l'on choisisse parmi cette liste, une compétence à travailler en accompagnement de l'objectif artistique visé (ce que les élèves vont apprendre de l'ordre de l'artistique). On dira tout de suite que cet objectif n'est pas forcément formulable en termes de savoirs intellectuels : les enseignements artistiques ont d'abord à voir avec les émotions, la sensibilité. Mais précisément, une de leurs fonctions majeures est de rendre cette dimension consciente aux élèves ; cela passe par exemple par la mise en mots.

Retenons donc : ce premier élément, ce « commencement », c'est ce que les élèves vont apprendre, dans cette séquence précise ; ce qui suppose une visée précise et pas forcément transférable dans une autre séquence, même si on croise nécessairement toujours les mêmes horizons, les mêmes paysages – mais pas forcément ! cet élément « premier » est associé à une compétence ; il est formulé aussi simplement que possible.

**Deuxième élément** : la ou les pratiques. Nous entrons de plain-pied dans notre domaine royal, dans nos cuisines, si je puis dire. Là se joue notre véritable expertise : par quelle(s) pratique(s) vais-je proposer aux élèves d'apprendre ce que vise la séquence ? Apprendre n'est pas, là non plus, de l'ordre du purement intellectuel ; apprendre, c'est ici comprendre, se saisir de, évoluer, s'enrichir de dimensions nouvelles, ouvrir les yeux, développer des capacités et des compétences, avancer vers l'autonomie. Postulons que l'autonomie est le but ultime à atteindre pour un élève, et qu'elle confère de ce fait son sens profond à tout le système d'enseignement. Les arts plastiques ont beaucoup à enseigner à ce propos. Ce deuxième élément est au cœur même de notre spécificité ; je ne cesse de le dire : d'autres que nous travaillent sur l'œuvre d'art, aussi bien que nous ; nous seuls proposons aux élèves de toucher au cœur de la matière artistique (c'est une question de touche, en effet, je le crois, à ce stade, surtout en collège ; mais la touche n'est pas superficielle : elle peut aller au fond ; c'est cela qui est en jeu dans l'efficacité de notre enseignement : comment, en peu de temps, dans un espace contraint, aller à un cœur de la matière envisagée) ; et nous devons faire cela par la pratique d'abord. D'où la nécessité de penser nos chemins selon des voies, et donc des « commencements » spécifiques.

**Troisième élément** : l'évaluation ou les évaluations. Faut-il encore rappeler que l'enseignement des arts plastiques, ce n'est pas nécessairement un élève, une production, une note ? L'évaluation est liée comme le reste aux objectifs visés ; si on choisit de noter la production des élèves, il me semble qu'il faut tenter de le faire, toujours avec un souci de justice et de réalisme – les élèves ne sont pas des étudiants spécialisés, pas même encore en lycée, où les choses peuvent être toutefois abordées différemment – mais surtout en faisant précéder le travail noté de tous les éléments de la formation supposée acquise pour réaliser le travail en question. Il s'agit au collège (et au lycée !) de prendre en compte les compétences dans les processus d'évaluation. Les protocoles d'évaluation sont à inventer, en fonction de la séquence, de la situation, du contexte (temps imparti, fonction exacte de l'évaluation dans cette séquence là...).

**Quatrième élément** : la ou les verbalisation(s). Le protocole le plus répandu, qui rassemble les élèves autour des productions pour un échange oral, est parfaitement légitime (à condition toutefois de déboucher sur une synthèse qui permette de « fixer » les apprentissages). Il n'est cependant pas le seul : il y a en fait autant de protocoles qu'il y a de séquences ; il est souhaitable, là aussi, de varier les situations et les manières de faire : le professeur peut assumer cette phase, il peut donner la parole aux élèves sous diverses formes – dialogues entre eux, capture vidéo de présentations orales, exposés – l'épreuve orale d'histoire des arts du DNB invite à

former les élèves dans ce sens ; il peut proposer une verbalisation écrite, par exemple en vue de l'exposition des travaux, etc.

**Cinquième élément** : la ou les référence(s). Elles sont choisies au plus près du contenu de la séquence ; elles sont liées au chemin choisi – en pédagogie de projet, les références viennent au fil des travaux des élèves, par exemple ; elles jouent des rôles divers – nourrir les projets des élèves, ouvrir une séquence, fermer une séquence, entrer en résonance avec les productions des élèves, questionner les élèves, poser une problématique, ouvrir un débat ... nourrir la culture artistique des élèves, nourrir leur culture générale : les références sont d'abord artistiques, mais pas exclusivement.

Le second temps décrit le scénario de la séquence : comment ça commence, comment ça se développe, avec une mise en évidence claire et concise de ce que chacun fait aux différents moments, comment ça se termine (en général, il convient de programmer une synthèse finale).

Il y a donc plusieurs commencements : celui du déclenchement de l'intention (peut-on parler de « désir » ?) pédagogique, celui de la préparation de la séquence (je commence par quel élément pour la construire ?), celui de la séquence elle-même, devant élèves.

C'est ce dernier commencement qui doit retenir toute notre attention pédagogique : toute mon expérience de professeur et d'inspecteur pédagogique, toute ma réflexion sur ces données d'expérience accumulées m'ont convaincu de la nécessité de privilégier – ce qui ne veut pas dire d'imposer ! – les commencements, les « attaques », les entrées par le sensible, et singulièrement le visible, le visuel – mais une séquence d'arts plastiques peut aussi commencer par du sonore, ou la mobilisation d'autres sens ! Voit-on suffisamment de séquences d'arts plastiques menées dans les cuisines des établissements, en présence du chef de cuisine ? – C'est en se posant délibérément la question de ce commencement sensible que le professeur peut trouver les ressorts d'une pédagogie dynamique, vivante. Prenons un exemple : si je souhaite faire modeler des figurines animales (des poissons, par exemple) par des élèves de 6<sup>e</sup> et que j'ai pris soin d'enregistrer mes mains modelant de l'argile afin de faire comprendre quelques gestes fondamentaux aux élèves, pourquoi attendre une demi heure emplies de digressions verbales en tous genres et « d'explications » verbales et conceptuelles censées poser le cadre de la séquence (son déroulement, ses attendus, ses enjeux, toutes choses parfaitement « abstraites » pour les élèves) avant de projeter ces images qui captent immédiatement l'attention de tous les élèves ? Réfléchir à ces commencements, c'est effectivement se poser la question qui est au cœur même de notre expertise : par quelle donnée sensible, par quel procédé, par quelle mise en situation sensible puis-je commencer la séquence afin de mettre les élèves, tous les élèves, en



« capacité » dit-on aujourd'hui de comprendre et de se mettre en route avec aisance ? Bien sûr, je peux poser au départ une situation énigmatique ; mais cela revient encore à susciter chez les élèves l'envie, le désir de *comprendre* (qui n'est pas la même chose qu'*apprendre*, Bernard-André Gaillot nous le rappelle justement dans ses « Éléments d'une didactique-critique »).

Commencer, c'est mettre en mouvement, c'est du moins chercher à mettre les élèves en mouvement. Nous n'avons pas « d'empreinte à enfoncer dans les jeunes individus tendres », et pour qui a lu ou lira la *République* de Platon, il vaut mieux s'écarter des intentions réelles développées dans ce maître livre fondateur à bien des égards d'une part essentielle de notre culture, ne serait-ce qu'en raison du sort qu'il prétend réserver aux artistes en tous genres, à commencer par Homère lui-même, expulsés de la cité et interdits de séjour ! Mais la citation sonne, au

commencement de la longue histoire de la réflexion pédagogique, comme une invitation, une incitation à prendre soin des commencements.

Nous verrons bien, quant à nous, si ce commencement nous mène loin. Nous verrons bien si l'aventure nous réserve quelques divines surprises, *chemin faisant*.

*Chemin faisant*, ces pensées pédagogiques, que je qualifierais finalement volontiers de « petite didactique », comme un clin d'oeil à la *Grande Didactique*, ouvrage magistral de Jean Amos Comenius, dessineront des sentiers variés de l'enseignement des arts plastiques, qui seront, je l'espère, autant d'invitations au voyage, à la promenade, à une *Wanderung* pédagogique.

Commençons.

Jean-Michel Koch, janvier 2014

## UNE TRAME NOMMÉE DIDACTIQUE

### Proposition pour une méthode de préparation et de mise en forme des séquences en arts plastiques.

Le travail de préparation de la séquence et sa présentation (pour une inspection, par exemple) se présente en deux temps ou deux volets : pour la présentation – = la fiche de préparation – les deux volets n'excèdent pas 3 pages (1 recto +1 verso +1 recto) (il n'est pas nécessaire de faire des « phrases »).

#### **A** Les 5 éléments de la séquence :

1. Ce que les élèves apprennent à travers cette séquence précise + la ou les compétences développées et éventuellement évaluées
2. Quelle(s) PRATIQUE(S)
3. Quelle(s) évaluation(s)
4. Quelle(s) verbalisation(s)
5. Quelle(s) référence(s) (culture et/ou histoire des arts)

#### **B** Scénario de la séquence :

1. L'entrée en matière ou la mise en place : comment ça commence > en regard du scénario : le nombre de séances prévues
2. Le déroulement, comment ça se développe
3. La conclusion ou la synthèse, comment ça finit

(Cette « scénarisation » de la séquence fait apparaître les rôles tenus par le professeur et les élèves et le « timing » programmé (dans les grandes phases : il n'est pas indispensable ni souhaitable de « minuter » les phases d'une séquence, mais il faut garder à l'esprit son découpage général et son montage ; en général, dans une séquence d'arts plastiques, le temps de la pratique doit être de loin le plus important).

#### **C** Enseigner les arts pastiques aujourd'hui c'est :

- > Faire pratiquer = le socle de notre enseignement
- > Apprendre à voir = à la fois les œuvres, les objets visuels, les formes qui nous entourent et ses propres travaux
- > Cultiver = dans plusieurs champs, pas seulement en histoire des arts
- > Contribuer = la maîtrise de la langue, la maîtrise d'une langue étrangère, l'acquisition du socle commun dans plusieurs de ses compétences (notamment les 6 et 7)

Le tout permettant de construire et développer l'*autonomie* de l'élève (et au-delà, de la personne et du citoyen).

Cet enseignement est tout entier fondé sur le plaisir d'apprendre et le *bonheur* de découvrir à travers la mise en œuvre de pratiques reliées à des savoirs spécifiques à très haute teneur artistique.

**Propos recueillis par Christine Schall-Pascoët**  
Enseignante en arts plastiques  
Collège Zep Truffaut - Lycée Kléber Strasbourg  
Chargée de mission en Arts visuels & Architecture  
Daac, rectorat de l'académie de Strasbourg

J'ai choisi d'aborder la thématique de l'Incitation par le biais d'une séquence pédagogique que j'avais découverte, il y a de cela quelques années sur le site académique. Cette expérience pédagogique, j'aimerais aujourd'hui la partager, car elle me paraît particulièrement adaptée. Je ne savais pas au départ qui en était l'auteur, mais maintenant que je l'ai identifié, Monsieur Koch, je souhaitais vous « entendre » à propos d'*Un paysage à la voix : une séquence courte pour le niveau 4<sup>e</sup>*.

**1 Christine Schall-Pascoët :** Cette situation d'enseignement est bien spécifique ! Elle mobilise des compétences d'oral et d'écrit dans un protocole inhabituel où, tout en s'adressant aux élèves, un « Maître de cérémonie », le professeur, « livre » à eux-mêmes ses élèves par absence de référent... Il y a une part de risque dans ce type d'incitation, mais aussi un phénomène d'entraînement.

Jusqu'où l'écart dans leur représentation de l'espace peut-il être accepté ?

**Jean-Michel Koch :** Il n'y a pas de limites a priori : c'est précisément la diversité des réponses, dans cette séquence comme dans toutes les autres séquences d'arts plastiques, qui est attendue. Cela dit, il est rare, dans cette situation, que des élèves aillent spontanément vers des propositions extrêmes ou radicales, du type « paysage abstrait ». Mais on pourrait très bien obtenir des propositions étonnantes : tous les éléments pourraient être traités en formes géométriques pures et dures. C'est là qu'intervient en fait la question du référent : c'est intéressant de noter que pour ces élèves, les mots renvoient à des réalités plutôt bien identifiables et identifiées : nuage(s), montagne(s), ce sont là des éléments du réel qui résonnent sans difficulté pour eux. La difficulté, elle vient plutôt de la nécessité d'agencer les éléments dans une certaine immédiateté, en tout cas dans un délai très court de prise de décision (j'hésite à parler ici de réflexion, mais je crois quand même que c'est aussi ce qui est en jeu : l'ambiance très particulière que cette séquence installe est peut-être proche de ce que vivaient les copistes du Moyen-Âge, par exemple, ou que l'on rencontre dans tout atelier de copistes ; une forme de « réflexion » très intérieure, très intense parce que réellement « plongée » dans l'instant est sans doute

ici à l'oeuvre!). Bon, il n'y a pas de réponse unique attendue, jamais, en arts plastiques, au moment où la pratique est en jeu, c'est-à-dire au cœur de notre enseignement. Donc, puisque de toute façon il y a un moment de verbalisation soigneusement préparé, l'écart le plus extrême peut aussi donner lieu à une énonciation. C'est cela, l'un des rôles essentiels de la verbalisation : faire remarquer et nommer les qualités variées des productions, permettre aux élèves de tisser du sens à partir de tout cela, et éventuellement poser l'assise de l'évaluation du travail. Je crois qu'on peut presque à tous les coups observer une réelle qualité de tous les travaux dans cette séquence, et une grande variété. N'ayant pas d'autres « choix » que de dessiner avec tout le monde (y compris le professeur : on peut mettre en œuvre la séquence sans la participation du professeur ; je ne suis pas sûr que le « résultat » – expérience vécue et productions – sera de la même qualité), tous les élèves se laissent « embarquer » et conduire sous la férule d'un « maître » très efficace et tout en douceur, le tempo.

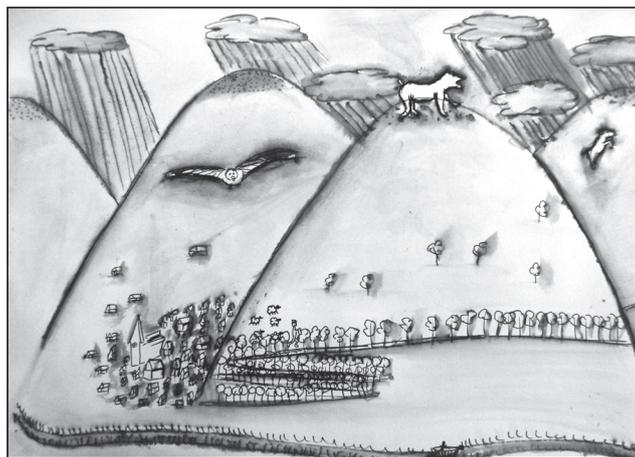
**2 CSP :** L'accompagnement à la voix est un procédé pensé comme une démarche d'incitation, le « scénario » relève plus de la performance que des « consignes », mais pour les élèves, des difficultés surgissent face à la solitude devant la page blanche, l'interprétation des mots dictés, les différentes techniques à mettre en œuvre

(les valeurs de noir, blanc, gris à poser, les signes graphiques traduisant le modelé du dessin, ...). Sont-elles surmontées au vu des résultats ?

**JMK :** Bien sûr que les difficultés sont surmontées ! Et de belle manière en plus : il suffit de regarder les quelques échantillons de travaux d'élèves que vous proposez ; il y a là des qualités indéniables de traitement de l'espace, de la lumière, de « l'interprétation des mots ». Ce qui est frappant, c'est que les élèves règlent les difficultés, dans la première phase de la séquence, celle de la « dictée », dans le fil du travail, en avançant, en dessinant : le dessin produit ici ses propres règles, *chemin faisant*. Il est fréquent que les élèves demandent, en cours de route, s'ils peuvent superposer les éléments, jouer avec les échelles ou encore placer les éléments comme ils le veulent. La réponse est forcément oui : l'objectif n'est pas de leur faire réaliser le même paysage « idéal », « réaliste » ou que sais-je de ce genre. L'idée vient plutôt d'une fiction que j'entretiens depuis longtemps eu égard à l'art oriental, et particulièrement chinois, à savoir que l'artiste recompose de l'intérieur les paysages dont il s'est imprégné en parcourant le pays.



On est avec cette séquence dans une situation où le paysage est également composé à partir d'une « expérience intérieure » (d'où peut-être le caractère très concentré, presque méditatif, de l'ambiance !), à savoir la résonance intérieure de mots énoncés. Il se joue là une sorte de dialectique subtile entre la parole, le verbe énoncé, le son donc également, la vision intérieure – je n'ai pas d'autre mot pour cela, mais cela n'a rien de mystique, dans ce contexte – et le tracé sur la feuille, son espace à investir. Dans la seconde phase, celle de la finalisation ou de la personnalisation de la production par la lumière et les rajouts, les élèves sont « armés » grâce au passage par les références – au premier rang desquelles je place les dessins de van Gogh. Là, ils retrouvent une situation pédagogique plus « classique ». Cette séquence les plonge en fait dans une *fabrique d'images* ! Et c'est important, essentiel même, d'apprendre aux élèves à *fabriquer* des images, en leur faisant découvrir des *chemins de la création*. Il va de soi qu'il s'agit d'une séquence particulière parmi d'autres. Ce qui compte à mes yeux, c'est la variété et l'efficacité des situations pédagogiques. Ces situations variées le sont grâce en effet aux *procédés*, comme vous le dites, mis en œuvre, qui relèvent un peu de la mise en scène, d'une certaine forme ou dose de théâtralisation de l'acte pédagogique. Je crois que cette théâtralisation est inhérente à la pédagogie (pas seulement en arts plastiques !). Bien entendu, il ne s'agit pas de transformer le professeur en un acteur chevronné, ni de considérer la salle de classe comme une scène de théâtre à investir tous les jours ; mais il s'agit d'utiliser, je dirais même de vivifier la part de théâtre de notre métier pour le rendre plus dynamique. Le modèle pédagogique purement verbal n'est pas le plus efficace dans notre discipline, même s'il fonctionne bien sûr lorsqu'il est mis en œuvre à bon escient ; ce qui me paraît plus efficace, notamment eu égard à la nécessité de nous adresser à *tous les élèves*, c'est de *commencer par le sensible*. Il y a pour cela des multitudes de *procédés* ou *protocoles* possibles, qu'il s'agit de *penser* au moment de la préparation. Et ce que nous pouvons viser, c'est la mise en place, aussi rapide que possible, compréhensible également immédiatement par les élèves, d'une *situation sensible* susceptible de mobiliser toute l'attention de tous les élèves. Le dispositif de cette séquence est un protocole qui se révèle efficace, à l'usage. Cette séquence commence en fait, d'une certaine manière, dès l'entrée en classe des élèves. Vous me direz : la belle affaire, toutes les séquences commencent par l'entrée en classe ! Au-delà de cette lapalissade, le commencement renvoie bien sûr ici à ce que l'on nomme dans l'interprétation musicale *l'attaque*. Or, dès l'entrée en classe, les élèves découvrent un dispositif préparé



(c'est souvent le cas en arts plastiques !) : les tables sont disposées en U ou en cercle, une feuille de papier est posée sur chaque table ; les élèves déposent les sacs loin des tables, comme pour ménager un espace en effet clairement dévolu, et s'installent ; le professeur prend place avec eux ! La séquence commence en fait déjà avec cette installation. Lorsque tout est en place, le commencement ne nécessite pas forcément de mots, surtout quand les élèves sont habitués à ce professeur et à un « fonctionnement » de ce type, offrant à chaque séquence la découverte d'un événement.

**3 CSP :** Dans un espace donné comme une « classe-jeu », les nouveaux rôles créent une mise en tension entre les compétences fondamentales en arts plastiques comme l'image et son référent, le temps dans la création et certaines compétences transversales comme la dynamique de groupe, la participation à une expérience collective, l'acceptation de la règle. Quelles valeurs attachez-vous à ces deux formes d'apprentissage ?

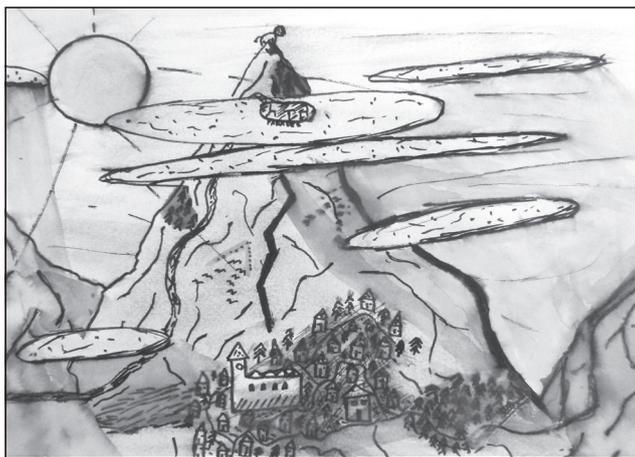
**JMK :** D'abord, redisons que toute séquence d'arts plastiques vise à faire apprendre aux élèves quelque chose qui relève de l'art, et plus spécifiquement, pour nous, des arts visuels. Cette séquence me semble remplir son rôle pleinement, dans un temps très court, celui d'une seule séance. Plusieurs apprentissages relevant du « savoir savant » mais également de dimensions émotionnelles et sensibles y sont délivrés *chemin faisant*. À côté de cela, en parallèle et articulé à ces objectifs d'apprentissage, je vois

deux types de compétences mis en jeu : une compétence comportementale et une compétence de maîtrise de la langue. La première est en jeu dès la première phase : chaque élève est ici intégré dans un groupe-classe qui avance du même pas ; il est aisé d'évaluer le degré d'intégration. En général, il n'y a aucun problème, et autant qu'il m'en souviennent, justement pas avec les élèves un peu « remuant » ordinairement. Elle est remise en jeu lors des échanges autour des travaux présentés, où l'on attend une *écoute active* de la part des élèves. La deuxième compétence liée à la maîtrise de la langue est mobilisée également lors de ces échanges. Ce genre de séquence peut avoir pour effet de souder davantage la classe à travers une expérience vécue collectivement et qui a vraiment du sens : la verbalisation vise en effet à pointer la variété des qualités plastiques, visuelles, inventives, présentes dans les travaux. Les deux formes d'apprentissages sont toujours intimement liés, en fait, surtout à travers les types de pédagogies que nous mettons en œuvre en arts plastiques : une bonne dynamique de groupe sert à la fois à développer des compétences comportementales et à atteindre dans de bonnes conditions

l'objectif d'apprentissage « savant ». Les protocoles mis en œuvre servent également à rendre ces « savoirs savants » accessibles à tous les élèves, ou du moins au plus grand nombre d'entre eux, notamment par la pratique, par la découverte et l'épreuve sensible de ce qui est en jeu dans la dimension artistique de cette séquence. Il n'y a donc pas vraiment de « tension » entre toutes ces composantes de la séquence, mais plutôt une complémentarité qui donne toute sa valeur à chacune d'elles dans un processus complet : en dépit de sa brièveté, la séquence travaille les 5 éléments constitutifs de toute séquence d'arts plastiques.

**4 CSP :** Du point de vue d'un enseignant cité dans une étude consacrée à l'enseignement des arts plastiques, on peut dire qu'ici, l'autonomie est vaste, mais qu'elle suppose un investissement : « *En ré-inscrivant la logique des savoirs enseignés dans celle de la « mise au travail des élèves », l'ergonomie de l'activité enseignante entend insister sur le caractère collectif et négocié des actions à réaliser, sur leur dimension temporelle, et sur la part d'engagement subjectif qu'elles réclament de l'enseignant.* »<sup>1</sup>. Les rituels, les postures à investir, qui apparaissent dans cette séquence sont-ils à suivre à la lettre et pourquoi ? Plus largement, ont-ils leur place dans toute situation d'enseignement ?

**JMK :** Aucune proposition de cours n'est à suivre « à la lettre ». Toutefois, ce que nous pourrions appeler le noyau dur de cette séquence, à savoir le dispositif mis en œuvre autour d'une activité de dessin très particulière, doit être respecté de façon à conserver la logique de l'ensemble qui permet d'atteindre les objectifs visés : proposer aux élèves de vivre une expérience de fabrication d'une image afin d'enrichir leur perception et leur connaissance des chemins de la création, c'est un projet que la forme même de la séquence renforce. Je n'insiste pas sur les vertus extrêmement apaisantes de ce dispositif, peut-être liées en partie à la présence parmi les élèves du professeur réalisant lui aussi ce qu'il leur demande de faire. Cet *engagement subjectif* est un élément moteur de la dynamique de cette séquence. Je crois en effet que les rituels, les postures, les procédés, la théâtralisation, tout ce qui va poser un cadre pratique, quasi « concret » (un espace-temps structurant), tout cela non seulement a sa place dans toute situation d'enseignement, en arts plastiques en tout cas, mais constitue en outre une part importante de la chair même de notre enseignement. La préparation d'un cours, l'acte pédagogique devant la classe ne sauraient se limiter à la production d'un « sujet » écrit au tableau et longuement commenté verbalement dans l'idée d'en rendre la demande, la « consigne » dit-on également, parfaitement claire intellectuelle-



ment pour les élèves censés dès lors être capables de se lancer dans la pratique. Ce schéma est légitime, mais il ne saurait être le seul, loin de là ! Par ailleurs, il ne convient pas à tous les élèves. De toute façon, toute pédagogie suppose des rituels et des postures. Il est bon de les connaître si l'on veut les voir jouer leur rôle efficacement. « L'attaque » d'une séquence fait partie de ces rituels, étant entendu que je préfère parler de protocole plutôt que de rituel dans le cas qui nous occupe, un rituel renvoyant en général à quelque chose qui revient, qui est répété, la répétition étant sans doute le ressort même du rituel, d'ailleurs. Les rituels pédagogiques sont en place, tels que l'appel, la disponibilité pour le cours etc. Toutefois, il s'agit bien ici d'une sorte de « cérémonie » (tout ce qu'il y a de laïque, cela va de soi !); vous employez à juste titre l'expression « maître de cérémonie » ; c'est que le dispositif relève en effet du cérémonial : cette séquence se déroule quasi à tous les coups dans un silence remarquable, celui de la concentration sur l'instant. Dans ma pratique de professeur, cela tranchait avec le joyeux remue-ménage de la plupart des autres séquences, plus proches de la ruche artistique que de la cellule de copistes !

De la variété, vous dis-je, de la variété, c'est ce qu'il nous faut ! Et du jeu, en effet. Mais l'art ne peut-il pas être considéré également comme un jeu, avec tout le sérieux qui se doit, bien entendu. Bon, en tout cas, enseigner les arts plastiques ne doit pas engendrer la mélancolie chez nos élèves. Qu'il y ait du jeu dans la pédagogie, au-delà même de toutes les querelles « savantes » vieilles sans doute comme la pédagogie elle-même à propos de la valeur

de ce jeu, et du jeu à tous les sens du terme, cela me semble inévitable : ne nous faut-il pas sans cesse ajuster nos pratiques ?

**5 CSP :** Par rapport aux phases successives, où commence et où finit l'exercice ?

**JMK :** J'ai déjà répondu partiellement à ce point précédemment. Tout dépend du commencement envisagé : le *commencement* comme entrée dans la pratique se situe apparemment au moment où tout le monde étant installé, le professeur lève le feutre en demandant aux élèves, implicitement ou d'un simple mot, d'en faire autant, et suspend le temps juste avant d'entamer le voyage dans les mots et leurs échos en images. Mais on peut également considérer, cela dépend en fait des classes (je veux dire que toutes les classes ne « reçoivent » pas cette séquence de la même manière – c'est vrai de toute séquence, en fait – certaines sont comme d'emblée installée dans la posture du silence attentif, au sens également d'une attente, d'autres prennent cela comme un jeu) on peut donc considérer que la séquence commence lors de l'installation des élèves

dans le cercle des dessinateurs inattendus ! Du coup, même raisonnement concernant la fin de l'exercice : soit qu'on la place au moment où tous les élèves ont achevé leur dessin, soit qu'on la place à la fin de la synthèse prévue après la verbalisation ; comme pour toute séquence, il faut prévoir une synthèse dont la forme, ou le protocole peut varier bien entendu. Chaque phase est intense, en réalité, peut-être en raison du format temporel : une seule séance pour boucler tout cela. Et pourtant, même en tenant le tempo, la séquence dégage une vraie sérénité. Les élèves sont en général surpris de la rapidité avec laquelle ils ont réalisé une image plutôt complexe, riche, très présente visuellement et à tous les coups ou presque, très évocatrice. La chose commencerait en fait avec une situation, et plus précisément encore avec un geste ; de sorte que ce ne sont pas les mots, pas la parole, pas le verbe qui dessinent ici le cadre d'une situation, mais bien une situation qui dessine le cadre où résonnent les mots.

## 6 CSP : Un prolongement de cette séquence est-il souhaitable ? Pourquoi ?

JMK : Là, j'ai simplement envie de dire que cela relève complètement du choix du professeur. Cette séquence peut servir en effet de propédeutique en tant que premier volet d'une séquence consacrée au paysage. Cela dit, si on veut valoriser les productions des élèves et les apprentissages liés à cette séquence, on peut tout à fait envisager, comme « prolongement », d'exposer les travaux. Nous avons l'avantage du nombre : dès qu'une production généralisée est mise en œuvre dans des conditions optimales, on se retrouve avec une quantité de petits « chefs d'œuvre » ! Autant en régaler tout le monde et en profiter pour éclairer le sens de notre enseignement : une présentation de l'ensemble des travaux peut être accompagnée d'une synthèse écrite par les élèves, par exemple. Le tout, très classiquement et très efficacement, au CDI où l'on sort pour l'occasion les ouvrages et les références numériques liés à la thématique : Vincent, le paysage chinois, les lavis du Lorrain...



7 CSP : Bernard-André Gaillot<sup>2</sup> a écrit « 1. énoncer des objectifs de formation ne peut se limiter au secteur cognitif (ceci doit regrouper instruction et éducation, il y a aussi le procédural et l'affectif) ; 2. formuler un objectif implique que l'on se préoccupe du degré d'exigence (et donc de performance) : ce n'est pas la même chose de viser une simple restitution que de chercher à ce qu'un élève puisse se débrouiller tout seul (expression autonome). De là vient aussi la séparation entre connaissances et compétences... réfléchir sur la fonction de l'évaluation ». Et plus loin : « C. Rogers était plus radical :

« enseigner, c'est évaluer ; évaluer, c'est enseigner ». Dans le cadre d'une éducation à l'autonomie, si l'évaluation ne porte pas sur une efficacité cognitive, sur quels critères précis porte-t-elle ?

JMK : Bon, je voudrais dire simplement que l'évaluation en jeu dans cette séquence relève elle aussi de la décision ou du choix du professeur, dans sa forme comme dans son contenu (ce que j'évalue et comment je l'évalue, la question du pourquoi je l'évalue ayant également sa place dans ce jeu : je peux simplement penser, par exemple, que cette séquence est un excellent moyen d'évaluer les compétences en expression orale de quelques élèves que je souhaite mettre à contribution lors de la verbalisation ; j'ai besoin de ce repérage, donc je le programme). Ce qui me gêne dans la formule radicale que vous citez, c'est qu'il faut savoir de quoi on parle : à force de dire qu'enseigner c'est évaluer et qu'évaluer, c'est enseigner, on renforce les pratiques un peu frénétiques de supposées évaluations ; bref, comme on le dit d'une autre formule : on n'enseigne plus, on évalue sans cesse. L'évaluation, cela n'existe pas ; il y a des évaluations, diverses, variées, visant

des objectifs divers. Par exemple, c'est vrai qu'enseigner, pour tout enseignant, c'est en permanence évaluer...son propre enseignement (nous revoilà face à la distanciation ! Tout cela est magistralement étudié par André Gagneux dans son ouvrage de référence, « Évaluer autrement les élèves »). On comprend alors qu'il ne s'agit pas de la même évaluation que celle proposée aux élèves, même si les deux se rencontrent, évidemment : je peux

considérer que la grille de notation que j'ai voulu pratiquer au titre d'une certaine forme d'évaluation pour cette séquence (évaluation chiffrée qui relève selon moi de la « performance » !) n'a finalement pas sa place et revoir, après avoir évalué les raisons qui m'amènent à cette conclusion, le dispositif, par exemple en décidant de ne noter que largement au dessus de 15 étant donné la qualité globale du travail et de la séquence elle-même. Et même là, voyez la difficulté à discriminer entre les travaux que vous présentez : poser une grille de notation au départ de cette séquence me paraîtrait franchement la dénaturer complètement. Non pas que je ne m'accorde pas avec les développements de Gaillot par exemple sur les « dangers » du « faire pour le faire », mais cette séquence pose un temps de pratique très spécifique, je crois, précisément différent des autres formes de pratiques. Son tempo, son rythme, son déroulé sont particuliers et assez rigoureusement articulés : les références, par exemple, arrivent ainsi en deux temps : au départ de la seconde phase, pour « armer » les élèves en vocabulaire graphique afin de leur permettre de répondre à la « consigne » finale (poser la lumière, remplir le plus possible, ajouter

des éléments) ; en fin de séance, soit juste avant la verbalisation (c'est un bon moment : là, on arme les élèves en éléments de comparaison qui feront bien résonner leurs dessins), soit avant la synthèse. Ce second temps de références permet d'enrichir la culture artistique, sans toutefois les « gaver ». Je peux aussi décider qu'une note ne s'impose pas ici, et qu'il est préférable de pratiquer une évaluation de compétences précises et ajustée pour certains élèves. À moins que je n'utilise l'exposition prévue en prolongement comme support d'une évaluation de tous les élèves en termes de compétences liées à la maîtrise de la langue, par exemple. Je peux aussi décider de porter mon regard sur les compétences comportementales. La nature même de la séquence ne génère pas de situation d'échec ou de blocage chez les élèves. Maintenant, en ce qui concerne l'autonomie, dans cette séquence précisément, je dirais ceci : la part d'autonomie y est apparemment très relative ; toutefois, comme vous le remarquiez, dès la première phase, les élèves avancent en quelque sorte presque sans filets ; il y a bien quelques questions qui émergent, au fil de la « dictée », mais ils sont en effet livrés à leur propres décisions ; au fur et à mesure que se déroule la « dictée », ils inventent les règles de leurs images. Puis, armés de quelques clefs et invités à en inventer eux-mêmes, ils « achèvent » l'image, chacun à sa façon. La grande affaire ensuite, lors de la verbalisation, c'est de les aider à formuler les choix visuels et esthétiques qu'ils ont faits. L'autonomie, de ce point de vue, elle se tient dans la capacité à opérer ces choix en toute conscience au moment même où ils s'opèrent. Mais ça, c'est un sommet dans notre cheminement et dans celui des élèves.

**8 CSP :** Êtes-vous d'accord avec la conclusion de Bernard-André Gaillot ? « *Évaluer, c'est aider à l'avancée de l'autre. Évaluer, dirons-nous pour conclure, c'est accompagner.* »

Pourrait-on alors poursuivre ce raisonnement par « *évaluer l'autoévaluation plutôt que la réalisation* » ?

**JMK :** Sans doute. J'aimerais toutefois que l'on prenne le temps d'interroger cette fameuse « autoévaluation ». S'il s'agit simplement d'analyser une production ou un travail, ou un comportement, à l'aune d'une grille de référence, construite par le professeur ou par les élèves (dans ce cas, on est certes davantage dans l'autoévaluation et dans la compréhension en profondeur, métacognition incluse, du processus d'apprentissage), c'est déjà fort intéressant mais c'est peut-être un peu formel (cela dit, on ne peut absolument pas faire l'économie de la « forme »). En revanche, si l'autoévaluation implique la formation du regard qui est selon moi le

*cœur du cœur* de notre métier (nous l'atteignons avec les élèves lorsque nous prenons le temps de leur ouvrir les yeux sur ce qu'ils sont en train de faire, en phase initiale de leur travail, en cours de travail ou en fin de parcours), c'est-à-dire si un élève est capable de la fameuse *distançiation* qui fait partie d'une démarche autonome, alors nous pouvons considérer que pour cet élève, il sera pertinent d'évaluer avec lui sa propre évaluation, dans un processus dialectique de renforcement. Mais encore une fois, au moment où je pose mon regard de professeur expert sur une production, un embryon de projet d'élève (tout notre art et notre objectif étant alors d'apprendre aux élèves à développer ces germes, ces embryons, ces éléments fragiles mais porteurs d'un sens possible qu'ils ne perçoivent pas, faute par exemple de culture artistique, ou de références), j'accède à ce moment là au fond de notre métier. Faire comprendre (faire voir et entendre, faire sentir) à l'élève ce qui est jeu dans ce qu'il est en train de faire, c'est en effet *évaluer au plus profond* son travail, et c'est l'aider considérablement à avancer. C'est en effet un accompagnement, même si je me méfie un peu de ce vocable très galvaudé en ce moment (on accompagne tout et tout le monde depuis quelque temps !). Et cette avancée est visible sur le visage de l'élève soudain éveillé au sens inattendu de son propre travail. Je ne peux m'étendre là-dessus aujourd'hui, mais cet autre regard absolument nécessaire, qui passe par le regard d'un autre, est au cœur de l'éthique pédagogique, comme il est au cœur de l'œuvre d'art, fondant du même coup, dans la béance du sens, la possibilité même d'une histoire de l'art, au texte indéfiniment relancé. Au fond, on revient au sens originnaire du mot pédagogique, celui qui accompagnait l'enfant sur le chemin de l'école, sur le chemin du savoir.

Peut-être lui faisait-il répéter ses leçons, *chemin faisant* ?

Je remercie les lecteurs, qui au gré de leur envie, nous enverront le fruit de leur collecte de « Paysages à la voix » pour enrichir notre galerie d'arts plastiques. Les élèves et les parents signeront au préalable une décharge des droits à l'image pour l'utilisation des travaux à des fins pédagogiques.

## BIBLIOGRAPHIE

<sup>1</sup> Recherche et Formation • N° 44 - 2003. Pp 111-124. in Enseigner les arts plastiques en Zep. Les dessous du métier. Laurence Espinassy & Frédéric Saujat.

<sup>2</sup> « La docimologie et après ? Notes sur l'évaluation des acquis en arts plastiques » Bernard-André Gaillot.

Une séquence courte pour le niveau 4<sup>e</sup>  
Jean-Michel Koch, IA/IPR arts plastiques

## Un paysage à la voix

### Les cinq éléments :

#### 1 Ce que les élèves apprennent + une compétence travaillée.

« Appréhender les relations entre l'image et son référent »<sup>1</sup>.

« Exploiter la dimension temporelle dans la production ».

Plus spécifiquement, à travers cette séquence précisément : produire une image artistique sans modèle visuel, mais selon un *procédé* inattendu : comprendre la place du *jeu* et du *temps* dans la création plastique (l'artiste invente ses propres règles) ; traduire graphiquement la lumière ;

Acquérir quelques éléments de culture artistique concernant le paysage en Europe et en Asie.

Compétence travaillée : « Participer à une verbalisation, écouter et accepter les avis divers et contradictoires, (...), contribuer à la construction collective du sens porté par les réalisations de la classe ou des oeuvres. ».

#### 2 Quelles pratiques ?

Dessin guidé par la voix et expression graphique.

#### 3 Quelles évaluations ?

Évaluation chiffrée des productions ET/OU la compétence retenue est travaillée, et éventuellement évaluée dans cette séquence.

#### 4 Quelle verbalisation ?

Le professeur conduit un échange entre les élèves autour de productions choisies : il s'agit de distinguer et de nommer les qualités remarquables et variées des productions.

#### 5 Quelles références ?

La peinture de paysage chinoise, le paysage dessiné en Europe (Le livre de vérité, Claude Le Lorrain, Alexandre Cozens et Vincent van Gogh).

### Scénario :

#### Une séquence en une séance.

➤ La salle est préparée, les tables sont en U, en carré ou en cercle, une place est prévue pour le professeur (une véritable salle d'arts plastiques est modulable en fonction de la pédagogie mise en oeuvre).

Le matériel utilisé : une feuille A3 papier machine format portrait – en référence au grand art chinois –, un feutre noir. (variantes possibles : feuille A4 format paysage + feutre de couleur – bleu, brun ou violet, par exemple).

### Les élèves et le professeur s'installent.

➤ Le professeur lève son feutre et demande aux élèves d'en faire autant en silence. Quand tout le monde est prêt, il prononce à voix haute le mot « nuage(s) » et il dessine un ou plusieurs nuages. Les élèves sont invités à en faire autant (il arrive souvent qu'un élève demande s'il faut dessiner un ou plusieurs nuages : comme ils veulent, c'est-à-dire comme ils « l'entendent »). La règle du jeu est donc installée : chaque mot prononcé déclenche sa représentation dans l'image, qui *se construit à la voix*, selon le *rythme de la « dictée »* : « montagne(s) », « arbre(s) », « animaux », « village(s) »... et « chemin qui mène loin ». Les élèves ne manquent pas de poser certaines questions : peut-on superposer ? Peut-on dessiner plus petit, plus grand ? ... *Les élèves dessinent avec le professeur.*

Une fois la liste de *mots-éléments* parcourue, le professeur demande aux élèves de poser la lumière (avec une contrainte : remplir le plus possible l'espace, et d'enrichir le paysage d'éléments, de détails, à volonté).

Nécessité de montrer à ce stade une référence pour comprendre comment traduire graphiquement la lumière : quelques dessins de Vincent van Gogh (le système graphique, au besoin développé au tableau ou sous forme de fiche distribuée). *Les élèves dessinent avec le professeur.* (= 25 / 30min).

Présentation des travaux achevés (selon un dispositif choisi : étalés, affichés aux murs, au tableau,...).

### Mise en place de la verbalisation :

*voici un protocole parmi d'autres* : quelques élèves choisis sont sollicités oralement pour parler des productions dans le but de distinguer et de nommer leurs qualités variées : plastiques, graphiques, expressives... Il est possible de procéder à l'évaluation des élèves mis à contribution sur la compétence retenue « participation à une verbalisation... ». Les prestations servent également à l'ensemble de la classe à travers *la synthèse* (proposée par le professeur ou par l'un ou l'autre élève désigné par le professeur) : apprendre à regarder et à voir, savoir nommer ce que l'on voit et ce que l'on ressent (=10min).

### Présentation des références :

deux ou trois peintures chinoises au format portrait de préférence (insister sur le paysage comme grand genre dans la peinture chinoise ; raconter éventuellement le long travail d'imprégnation du paysage par l'artiste : le paysage est ré-inventé selon une vision intérieure plutôt que copié sur le vif), deux ou trois dessins du Lorrain (insister sur le « Miroir du Lorrain » : Claude Lorrain était connu en Italie pour utiliser un miroir de poche pour « capturer » les paysages et de les dessiner avant de les recomposer en atelier) ; une série de paysages de Cozens

(insister sur le procédé de lecture de taches). On file à ce propos la question de la fabrication des images, c'est-à-dire de la variété des *procédés* de fabrication. La présentation des références peut être assurée par le professeur (souci d'efficacité : la séquence dure 1 séance). (=10 /15min).

#### **Synthèse de la séquence- séance :**

assurée par le professeur ou avec les élèves oralement (selon le « timing ») : ce que nous avons appris... (= 5min) ; comment les productions vont être notées (forcément et uniquement positivement : la situation de performance sans formation préalable implique la seule *valorisation* des productions).

#### **Remarques :**

> Les repères temporels sont indicatifs et variables selon le contexte.

> Le nombre de références montrées (qui visent en fait plusieurs « apprentissages » chemin faisant : les systèmes graphiques et leurs qualités, les procédés de fabrication des images, les formats –portrait et paysage...) est variable également selon le contexte ainsi que le temps passé à entrer dans la profondeur de chaque référence.

> Les protocoles concernant la verbalisation sont variables selon le contexte (faire parler plus ou moins les élèves).

> En principe : tous les élèves produisent et toutes les productions ont des qualités remarquables (naïveté, expressivité, inventivité...) ; la production d'une seule classe ou de plusieurs classes de 4<sup>e</sup> peut donner lieu à une exposition d'envergure (par exemple au CDI) accompagnée d'un petit travail de recherche sur les références montrées proposé aux élèves dans le cadre de l'histoire des arts (= un prolongement possible en relation avec le CDI ; la séquence s'inscrit potentiellement dans le cadre de l'histoire des arts en 4<sup>e</sup> par son cadrage chronologique et par la thématique de rattachement possible – « arts, ruptures et continuité », le dialogue des arts, entre l'occident – van Gogh – et l'orient – le japonisme, l'orient au XIX<sup>e</sup> siècle).



<sup>1</sup> Extrait du *Programme*, Classe de quatrième. Images, œuvre et réalité, Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008, programmes du collège, Programmes de l'enseignement d'Arts plastiques, pp 10-11.

#### **Chang Feng**

Vue sur un érable rougit au dessus d'un lointain ravin  
1660 - Détail d'un rouleau style Ming  
Encre de chine noire et de couleur sur papier\*

#### **\* Wikimedia Commons**

L'oeuvre d'art représentée dans cette image et sa reproduction sont dans le domaine public mondialement. La reproduction fait partie des 10 000 peintures compilées par le Yorck Project. Cette compilation est gérée par Zenodot Verlagsgesellschaft MBH et mise sous licence GNU Free Documentation Licence.

### Sébastien Roos

Professeur d'arts plastiques  
Collège Trois Pays de Hegenheim, Haut-Rhin  
Chargé de mission académique pour l'enseignement  
par les compétences en arts plastiques

« Ah ! Vous débutez par la fin, vous ? s'exclama un professeur stagiaire lorsque je lui dis commencer la préparation d'une séquence d'enseignement par le choix des compétences issues du programme officiel. Je marquai un court temps d'arrêt. Puis, un peu surpris, je répondis en souriant : « Non, au contraire ! » et repris rapidement mon explication (laissant alors la réflexion se faire d'un côté comme de l'autre, du sien [je l'espère] comme du mien).

Penser que la compétence arrive au terme de l'élaboration d'une séquence n'est-ce pas croire que le début et les étapes de cette préparation sont communs aux étapes du cours proprement dit, penser que tout commence souvent voire toujours par une œuvre, un mot, une incitation ?

Le temps de « l'hypothèse didactique »<sup>1</sup> n'est pas le temps du cours pour l'élève. Comme il n'y a pas un seul chemin, il n'y a pas d'habitude à prendre en recherchant tardivement les compétences attendues ; agir ainsi serait en finir bien vite avec les compétences (listées alors rapidement pour en finir ?).

Extensivement, c'est considérer de manière bien fermée un concept qui ne l'est pas, loin de là.

En effet, le mot compétence revêt de multiples aspects. Ancré au commencement dans notre quotidien (la compétence d'un tribunal, la compétence d'un médecin), inscrit fortement dans le vocabulaire des ressources humaines des entreprises, il fait son apparition dans l'éducation nationale au début des années 80 avec les « référentiels de compétences » des diplômes de l'enseignement professionnel. Ici la compétence arrive bien au terme d'un enseignement de plusieurs années et permet l'obtention d'un diplôme. Une finalité donc dans ce cas de figure qui, ajoutée au lexique économique, entrepreneurial ou à celui des ressources humaines, a permis aux détracteurs du concept de compétence de l'accuser de réduire « le rôle des enseignants à celui de prestataires de services »<sup>2</sup> ou de transformer « l'instruction en conditionnement »<sup>3</sup>, et de crier alors à la fin de l'enseignement, des savoirs et de la connaissance remplacée par une suite d'opérations élémentaires.

Aux détracteurs encore de voir au moment de l'évaluation de ces compétences trop de laxisme parce qu'elles conduisent à la suppression des notes (système dont on connaît les limites mais qui continue de rassurer parents et professeurs tant il s'inscrit dans une continuité, presque une nostalgie, où l'histoire se répète) et trop de flou comme si la nuance n'avait pas de place dans l'évaluation et le parcours de l'élève.

Aux détracteurs enfin de stigmatiser l'idée d'une approche nouvelle et éphémère, d'une mode qui finira bien par passer et qui ne peut nous amener à repenser notre approche des apprentissages.

« S'agissant de l'enseignement des arts plastiques, si le mot se lisait bien ici et là depuis longtemps dans certains programmes (collège 1985, lycée 1987), c'est en 1998 (programme du collège, classe de 3<sup>e</sup>) que le terme de *compétences* est associé à celui de connaissances ».<sup>4</sup> Aujourd'hui, il figure dans les programmes du collège d'août 2008 (suite à la loi d'orientation de 2005 où le « socle commun » a été promulgué document de référence) à la fin de chaque niveau, réparti en capacités aussi bien pratiques, culturelles, méthodologiques que transversales et comportementales.

Polysémique, le terme de compétence appelle un peu de méfiance (et de polémique).

Protéiforme, la compétence porte nombre d'aspects positifs relevés par Philippe Meirieu<sup>5</sup>:

- > « lutter concrètement contre toutes les formes de fatalité » (un sujet peut apprendre si l'on met à sa disposition les outils adaptés, si on l'inscrit dans une situation qui fait sens pour lui, si on l'aide à identifier et à utiliser ce qu'il acquiert »).
- > Reconnaître le principe de liberté et placer l'élève « dans une situation où c'est à lui de se projeter dans le futur pour apprendre. »
- > Mettre fin « au primat de la tâche qui menace systématiquement la pédagogie scolaire ».

La *tâche*, c'est l'exercice de mathématiques, la dictée en français, et en arts plastiques le dessin, le collage ou l'assemblage ; la tâche c'est la production alors que « l'école ne produit rien, elle forme. (...) Le produit n'est qu'un prétexte. »<sup>6</sup> Pour l'enseignement des arts plastiques, cela peut étonner dans le cadre de la pratique artistique (au cœur de nos principes fondamentaux) ; les élèves produisent bien un « objet », qu'il s'agisse d'un dessin, d'un collage ou d'une maquette architecturale. Oui, mais ne nous y trompons pas ! « Ce qui importe n'est pas tellement ce que les élèves font que ce qu'ils apprennent à travers ce qu'ils font. »<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Termes empruntés à Bernard-André Gaillot, maître de conférences honoraire en didactique des arts plastiques, *L'approche par compétences en arts plastiques*, intervention à Marseille le 18 mars 2009, Université-IUFM d'Aix-Marseille.

<sup>2</sup> Philippe Meirieu, *Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer*, Les compétences, Revue EPS 2005.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Bernard-André Gaillot, *L'approche par compétences...*, intervention citée. Page 1.

<sup>5</sup> Philippe Meirieu, *Si la compétence...op. cit.*

<sup>6</sup> Philippe Meirieu, *Si la compétence...op. cit.*

<sup>7</sup> Citation de l'Inspecteur Général Gilbert Pelissier lors du colloque de St Denis sur « l'artistique » en 1994, repris dans *L'artistique. Arts plastiques et enseignement* (1997), Créteil : Éditions du CRDP, p. 133.

Commencer par la compétence dans l'élaboration de la séquence serait alors un rempart contre la primauté de l'objet réalisé (bien fait ?), laissant parfois de côté ce que les élèves apprennent. Ils font. Ils pratiquent non pas pour produire un exemplaire de plus, mais ils pratiquent pour apprendre, apprendre en pratiquant les arts plastiques.

L'approche par les compétences ouvre donc la voie à un enseignement du cheminement où, pas à pas, d'une chose connue à un obstacle supplémentaire, le parcours de l'élève se trace, le devenir-adulte grandit. « La compétence n'est pas simplement l'énumération d'une liste de capacités vérifiées, elle inclut l'idée de dépassement. »<sup>8</sup>.

Rien ne sert donc d'enseigner par savoir-faire répété (mécaniquement) si celui-ci est reconduit, répété et non pas réinvesti, intégré, finalement dépassé et surprenant.

Amener l'élève à être compétent, c'est l'aider pas à pas à gravir l'échelle de l'autonomie entre connu et inconnu, à improviser et à penser, à résoudre une situation complexe et nouvelle. Nous allons y revenir.

### **Au commencement est la compétence.**

Reprenons plus en détail l'idée que le commencement d'une séquence peut se faire par les compétences, dès le moment de son élaboration et non pas au début de sa réalisation face aux élèves. En effet, il ne s'agit pas d'annoncer le programme à l'élève en lui garantissant (au terme des apprentissages) qu'il sera compétent dans tel ou tel domaine. Ce serait mesurer la compétence *a priori* alors qu'elle s'évalue *a posteriori*. Il s'agit plutôt de poser comme point de départ (comme référent) une compétence, disons-le immédiatement une compétence pratique ou « plasticienne »<sup>9</sup> avant tout autre élément comme l'œuvre, les notions ou une entrée du programme.

De ces compétences posées dont il faut limiter le nombre par souci de concentration, de clarté des enjeux (et pour empêcher les détracteurs de reprendre la main), découlera alors l'ensemble de l'hypothèse didactique.

Le contenu de cette préparation ne s'en trouve donc pas bouleversé, il se pense différemment, traversé par les compétences posées ; il se concentre sur la situation d'apprentissage, il interroge la mobilisation des ressources, la transférabilité, l'obstacle, la résolution et l'autonomie. Ces principes ne se substituent pas à ceux, fondateurs, de toute séquence : quels apprentissages ? quelle pratique ? quelles références culturelles ? quelle verbalisation et quelle évaluation ?

1. **La mobilisation des ressources** : « l'approche par compétences transforme une partie des savoirs disciplinaires en ressources pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions. »<sup>10</sup>

La situation de cours doit donc permettre à l'élève de retrouver quelques données

connues qui le pousseront à mobiliser des connaissances, des capacités et des attitudes déjà utilisées ; un peu de ce qui a été fait « avant » ou « ailleurs » afin de lui montrer aussi avec positivité les moyens dont il dispose seul, de valoriser ses acquis. Dans le temps de la préparation, interroger cette mobilisation des ressources, c'est anticiper les aides documentaires, les régulations pédagogiques dont certains élèves auront besoin.

2. **La transférabilité** : « Pour Meirieu et Michel Develay, la compétence réelle serait atteinte quand l'élève non seulement maîtriserait un outil ou un concept mais saurait reconnaître également « les caractéristiques des situations dans lesquelles on peut les mobiliser », ce qu'ils nomment l'aptitude à « recontextualiser. »<sup>11</sup>.

Difficile à mettre en œuvre, complexe à mesurer, la transférabilité n'en est pas moins essentielle. Comment réunir alors les conditions d'apprentissage pour que l'élève soit amené à tisser des liens entre les connaissances et les capacités acquises en arts plastiques et au-delà pour répondre à l'incitation ou à la demande formulée ?

3. **L'obstacle** : doit être présent pour que l'élève rencontre une situation nouvelle (c'est d'ailleurs ce qui va favoriser la transférabilité) et complexe (appelant une diversité d'opérations pratiques, cognitives et comportementales dans le champ des arts plastiques mais pas seulement). Cette difficulté, cette « situation-problème »<sup>12</sup>, ne doit pas être trop grande car elle serait un frein à une mise en œuvre autonome par l'élève. Elle le place dans une large part d'inédit, mais pas d'inconnu radical.

<sup>8</sup> «...« sinon Léonard de Vinci n'aurait été qu'un second Verrochio. » Bernard-André Gaillot, *L'approche par compétences...*, intervention citée. Page 11.

<sup>9</sup> « les compétences attendues (...)

- plasticiennes (être capable d'associer et de maîtriser des moyens plastiques au service d'intentions – forme et sens) ;
- théoriques (être capable d'un recul réflexif quant à sa démarche, quant à la pratique des autres, d'analyser de même toute œuvre d'art) ;
- et culturelles (être capable de situer et comprendre une œuvre quant aux divers enjeux de son époque et de son pays). », Bernard-André Gaillot, *L'approche par compétences...*, intervention citée. Page 11.

<sup>10</sup> Philippe Perrenoud, *Approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire* in AQPC *Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale*, Montréal, septembre 2000. Page 7.

<sup>11</sup> Philippe Meirieu et Michel Develay (1992), *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF, p. 159-167 citant dans Bernard-André Gaillot, *L'approche par compétences...*, intervention citée. Page 13.

Lire aussi Philippe Meirieu, *Si la compétence...op. cit.*

<sup>12</sup> Jean-Pierre Astolfi, Placer les élèves en «situation-problème» ? *PROBIO-REVUE*, vol. 16, no 4, décembre 1993.

4. La résolution et l'autonomie : « le constat portant sur les qualités de l'objet fabriqué n'est pas suffisant, ni comme preuve d'acquisitions réelles et durables, ni comme but puisque nous visons aussi l'accès à la compréhension des choses de l'art. C'est pour cela que l'approche par les compétences ne peut s'opérer sans phase de verbalisation où l'élève non seulement décrit mais argumente sa démarche, commente celle d'autrui, etc. »<sup>13</sup>.

place un dispositif où « l'élève se débrouille seul »<sup>14</sup>. Cela semble peut-être idéal... mais puisque nous n'en sommes ici qu'au commencement, à l'élaboration d'une séquence, tout est donc possible. L'idée est d'atteindre une situation où l'enseignant d'arts plastiques serait en retrait, observant les élèves, opérant éventuellement des recentrages mais n'apportant ni n'attendant pas de réponses précises. Il crée en amont les conditions de l'autonomie (évidemment adaptée à l'âge des élèves).

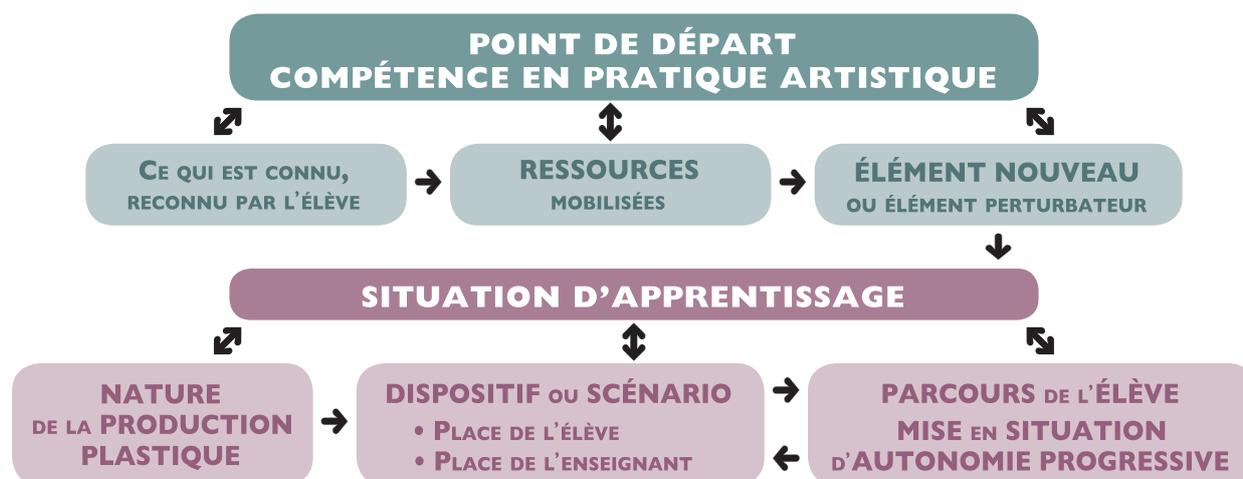
<sup>13</sup> Bernard-André Gaillot, *L'approche par compétences...*, intervention citée. Page 11.

<sup>14</sup> Bernard-André Gaillot, *L'approche par compétences...*, intervention citée. Page 30.

Pendant la préparation de la séquence, la mobilisation des ressources, la transférabilité et l'obstacle sont questionnés afin de mesurer la place donnée à l'autonomie de l'élève ; autrement dit, mettre en

Ainsi en classe de 3<sup>e</sup>, dans le domaine PRATIQUE ARTISTIQUE, l'item « réaliser une production artistique qui implique le corps » (geste, mouvement, déplacement, positionnement dans l'espace) revêt certes de multiples aspects, offre un éventail de situations pratiques et évoque une diversité de références artistiques, mais placé au début de la réflexion, il doit pousser l'enseignant à se demander :

- > En quelle(s) circonstance(s) les élèves ont-ils déjà pu travailler avec leur corps ? (ce qui peut être connu, reconnu)
- > Quelles productions plastiques va impliquer le corps ? (quelle pratique mettre en place ?)
- > Quelle(s) situation(s) nouvelle(s) puis-je mettre en place pour que le corps soit impliqué dans la production ? (nature et importance de l'obstacle)
- > Quelles ressources les élèves mobiliseront-ils (acquis, connaissances, capacités, attitudes en arts plastiques et dans d'autres champs disciplinaires)
- > Quelles nouvelles capacités et attitudes une telle compétence induit-elle ? (processus de réponse, part d'autonomie, place de l'enseignant).



La schématisation montre peut-être plus clairement que cette approche par compétences contient toujours ce qui est au cœur d'une séquence d'arts plastiques mais hiérarchise ces constituants différemment pour se concentrer au début sur la finalité (de la séquence pour l'élève) : être compétent pour être autonome, s'éloigner du « savoir refaire » pour arriver au « savoir agir seul ».

À cette démarche s'ajoute le questionnement des références, la place indispensable de la culture artistique dans la séquence et l'organisation de l'évaluation (par compétences évidemment !) de ce parcours ; rien de nouveau en somme.

Une difficulté subsiste ici, peut-être existe-t-elle d'ailleurs dans toutes méthodes d'élaboration didactique : l'anticipation du résultat, la garantie que le « scénario » pensé et écrit conduira bien l'élève à la compétence choisie. Une tâche s'exécutant souvent de manière plus fermée, le résultat est sû-

rement plus prévisible. En procédant par compétences, la situation peut varier d'un élève à l'autre, à des degrés différents, à des moments différents.

Penser par compétences laisse une grande part d'instabilité (motivante). La compétence demande à être vérifiée en situation. Ce n'est qu'un début qui conduit ensuite à enseigner par compétences, « c'est pouvoir œuvrer pour une véritable autonomie des personnes à travers leur formation scolaire, en favorisant le transfert des connaissances »<sup>15</sup>. C'est redéfinir son rôle de professeur sûrement, considérer le savoir autrement, vivre le cours différemment.

« Entrer par les compétences, c'est viser le développement d'aptitudes pour le long terme, « pour la vie »<sup>16</sup>. Certainement pas le début de la fin !

<sup>15</sup> Bernard-André Gaillot, *L'approche par compétences...*, intervention citée. Page 11.

<sup>16</sup> Philippe Meirieu, *Si la compétence...op. cit.*

**Patrick De Pin**

Professeur d'arts plastiques  
au lycée Bartholdi à Colmar  
et d'arts plastiques / cinéma-audiovisuel  
au lycée Lambert à Mulhouse

**Lycée Bartholdi, jeudi 8h, salle d'arts plastiques.**

Démarrage d'une nouvelle séquence de cours à l'usage des élèves de seconde abordant pour la première fois le design.

Au cours précédent, il a été demandé aux élèves d'apporter toutes sortes de matériaux usagés (bouchons de bouteilles en plastique ou de liège, CD, canettes, carton d'emballage,...) ainsi que le matériel d'assemblage et de collage.

Pour ménager leur intérêt, pas de sujet précis sur le travail projeté, mais l'indication que la réalisation porterait sur le thème art, design et recyclage.

Leur matériel posé devant eux, les élèves découvrent à présent le sujet : « La chaise ».

J'embraye sur les enjeux de la proposition de travail, les consignes et conseils de réalisation...

Le regard d'Élodie semble me traverser, elle me regarde mais je n'existe plus. Sa main court déjà sur la feuille posée devant elle, esquissant les premiers croquis. Pierre, à ses côtés, triture des morceaux de gaine électrique gris. Les bruits des matériaux et des objets divers, manipulés par les élèves, enflent.

Inutile d'en dire plus. Tout commentaire supplémentaire serait superflu et diluerait leur énergie, émuuserait leur envie. Il sera temps, après cette première phase de création compulsive, de préciser les objectifs, recadrer les propositions, mutualiser les expériences.

Au sortir du cours, la fourniture du sujet donnera à l'élève l'appui nécessaire pour poursuivre sa réflexion, susciter des questionnements, rappeler les consignes, ouvrir des pistes, fournir des références, préciser le type et le moment de l'évaluation.

« Jeder Meister hat nur Einen Schüler : und der gerade wird ihm untreu. Denn er ist auch zur Meisterschaft bestimmt. » § 33, p. 386, Chaque Maître n'a qu'un seul disciple et il lui sera justement infidèle, car il a vocation à devenir lui aussi un Maître. Zur Meisterschaft eines Meisters gehört es, seine Schüler vor sich zu warnen. », § 75, p. 389 Pour la maîtrise d'un maître, il est nécessaire de mettre ses disciples en garde contre lui-même.

*Ainsi parlait Zarathoustra* | Friedrich Nietzsche 1882 -1884

Dans « Nietzsche éducateur » Noesis 10 I 2006, Mathieu Kessler éclaire ces aphorismes :

« Il ne s'agit pas de délivrer un enseignement sous une forme synthétique et dogmatique, mais d'aider l'élève à se poser les bonnes questions et à construire par lui-même la connaissance pouvant résulter d'analyses perspicaces ».

Apprendre à apprendre.

Le philosophe nous invite à la modestie et promeut l'investigation heuristique des questions. Il nous rappelle que l'enseignant propose avant tout des méthodes destinées à aiguïser le sens critique des élèves afin de les aider à construire leur propre singularité.

Lors de la mise en place des situations d'apprentissage, faisons en sorte, par nos démarches, que les élèves découvrent par eux-mêmes ce que l'on souhaite leur enseigner. Emmenons-les sur les chemins de l'expérimentation et le temps du plaisir de la découverte, qu'ils nous oublient, pour mieux nous rencontrer.

**Xavier Mesnier-Pierroutet**

Professeur d'arts plastiques  
Responsable Tice histoire des arts

## La plupart du temps, cela se passe toujours comme ça...

On tend la tablette éteinte à un collègue, un étudiant ou un élève. L'objet paraît tout d'abord fragile et c'est avec un enthousiasme mêlé d'une certaine appréhension que l'on ausculte le monolithe. S'ensuit le même rituel de gestes, ceux qu'impose l'interface : l'index glisse sur la surface, balayant de gauche à droite la zone tactile ; le regard cherche fébrilement une icône connue dans la grille multicolore des possibilités proposées. Rapidement, le pictogramme de l'appareil photo s'esquive : c'est là que l'image numérique vous saute au visage, sans crier gare. Un zoom, vague de pixels, immersion fugace dans l'écran qui veut vous ravir au monde... Il vous faudra un bref moment pour comprendre où l'objectif se loge dans une des courbes de la coque.

Déjà, bras tendus, vous serez absorbés dans le cadrage d'un sujet (peu importe lequel) vous donnant droit d'appuyer sur le déclencheur virtuel tout prêt de votre pouce. Ironie bien rassurante, c'est le son du déclencheur d'un appareil argentique qui vous signalera que la prise de vue est effectuée. Car l'utilisateur est à rassurer, ce qui est de l'anecdote a été évacué. Pour que l'objet prenne son sens dans n'importe quelle condition, il faut qu'il puisse être utilisé par n'importe qui : le fonctionnement se dit « naturel », l'interface se revendique du « *user-friendly* », la navigation se veut « instinctive »... En définitive, tout concourt à une seule chose : faire que le spectaculaire laisse rapidement la place à l'évidence, la mise en scène incite à la considérer comme telle.

Une tablette numérique est-elle seulement un objet évident ? Les images que l'on peut prendre grâce à la fonction photographique sont-elles plus ou moins évidentes que les dispositifs précédents auxquels nous nous étions déjà habitués ? Il est vrai que les tablettes numériques, parce qu'elles sont fines, parce qu'elles évacuent le paradigme du périphérique, faisant disparaître clavier et souris, reléguant au plus lointain imprimantes et modems, font oublier l'informatique dans son acception matérielle : « *le hardware* » s'évanouit au profit d'une expérience purement numérique. À part l'écran, le reste à su se faire oublier.

Nous sommes, paraît-il, à l'époque du « *post-PC* ». Il est vrai que les tablettes supplantent, dans bien des occasions les anciennes machines... (à vrai dire le progrès technologique ne distingue plus vraiment « l'ancien » de « l'ancêtre »). Et quel progrès ! L'informatique n'est plus synonyme de tours bruyantes, d'écrans qui encombrant nos bureaux

ou d'autonomie limitée à quelques heures. À défaut de parcourir le monde, nous sommes propulsés nomades numériques.

Et leurs usages dans le monde de l'éducation ? Fait-il encore débat aujourd'hui ? Plusieurs académies ont lancé des expérimentations visant à établir des listes d'usages possibles, jugeant la tablette sous l'angle de la « plus-value pédagogique ». Il y a eu un enthousiasme fort de la part des enseignants, qu'il faut à présent relativiser, au fur et à mesure que ces appareils s'introduisent dans les salles de classe... Et un premier bilan serait bientôt à faire : combien d'établissements dotés ? Quel regain d'intérêt pour le « hors-classe » dans nos pratiques pédagogiques alors que la tablette à-tout-faire symbolise dans les esprits l'outil nomade par excellence ?

L'enseignant en arts plastiques, parce qu'il est souvent un professionnel à l'affût de pratiques pédagogiques singulières ne manquera pas de se poser de telles questions, car l'époque le place de facto à une croisée des chemins. Le plasticien, qui ne sommeille jamais en lui, aura quant à lui l'ambition de questionner l'évidence d'un tel outil dans le cadre de son rapport direct à l'image.

Car derrière toute facilité, toute évidence savamment mise en scène, il y a une opportunité de questionner le réel et ses multiples dévoilements, qu'ils soient matérialisés ou numériques... et peut-être mieux encore : il y a peut-être de l'enseignable sous le vernis de l'évidence.

De mon expérience personnelle de l'usage de la tablette en classe dans une pratique de prise de vue photographique, je retiendrai une anecdote. Les élèves qui tenaient à bout de bras l'appareil, multipliant les cadrages d'un élément d'une production en volume étaient convaincus que l'image enregistrée conserverait sur l'écran un rapport d'échelle 1:1 avec la réalité... En somme, m'expliquait-on, le grand écran de la tablette (comparé à celui d'appareils numériques de types « boîtiers ») offrait un cadrage plus vaste qui prélevait du réel à même échelle... La fameuse formule « *CTRL+C/CTRL+V* » opérait alors au-delà des claviers pour s'exaucer mystérieusement dans le réel : « Vous savez monsieur, c'est facile la photo, bientôt il faudra juste cligner de l'oeil et hop ! ».

Entendre les élèves échafauder des théories est peut-être l'un des moments les plus distrayants et rafraîchissants du métier d'enseignant ; cependant ce biais pique forcément la curiosité du pédagogue dont l'esprit s'emballé déjà :

– Pourquoi les élèves sont-ils persuadés qu'il n'y a pas de distorsion et qu'une continuité naturelle s'opère entre espaces littéral et suggéré ?

– Comment leur faire comprendre que la tablette est aussi dotée d'un objectif qui élargit le champ de

l'image où tout paraît un peu plus concentré que la réalité ?

– Au lieu d'utiliser la tablette comme un élément du dispositif pédagogique (un outil à disposition des élèves pour accomplir un objectif qui lui est plus ou moins attaché) pourrait-on faire de la tablette le point de départ, l'incitation de la séquence d'arts plastiques ?

L'origine de ce malentendu, à mettre en scène et à résoudre dans notre séquence d'arts plastiques en classe de quatrième, est peut être à chercher du côté de la tablette. C'est en effet un appareil qui fait disparaître la technologie ; auparavant, l'épaisseur du boîtier dans la paume de la main, le développement de la pellicule et l'attente concouraient à mettre à distance le réel et l'image qui y prenait sa source... Quelle étrange scène avons-nous aujourd'hui sous nos yeux : une image, bordée d'un ruban noir qui passe de main en main et se superpose à l'envi au décor du réel... la distorsion rendue inaperçue ?

Et comment pourrait-on commencer alors ? Une fois l'objectif décidé, les chemins de traverse pullulent : la tablette en préambule restant la seule contrainte.

« Peut-on rétablir la continuité ? ». On pourrait tout d'abord imaginer de demander aux élèves de jouer sur ces distorsions, en opérant des modifications sommaires de la photographie juste après leurs prises de vue. En modifiant l'agrandissement sur l'écran, il s'agirait alors de rétablir artificiellement la continuité entre image et réalité. Un autre appareil numérique immortaliserait ainsi la scène qui mettrait en déroute la distinction entre espace littéral et suggéré. Les élèves réaliseraient alors que cette continuité n'est pas naturelle car toute image numérique est une image travaillée par les processus qui l'élaborent.

On imagine aussi une autre proposition : en posant la tablette sur un chevalet de peintre et en activant la caméra située côté écran, le retour-image en direct proposé par ce dispositif pourrait être une bonne opportunité d'expérimenter une reconstitution à l'échelle 1 dans la salle de classe.

Espace dégagé, et tous les élèves à pied d'oeuvre, on proposera malicieusement une reproduction des fameuses Ménines comme unique point de départ, l'image sur l'écran restant le seul repère pour le groupe. Un préambule à cette mise en scène serait sans doute de matérialiser les limites du champ visuel proposé par l'écran sur le sol de la salle de classe. Rendre visible l'immatériel reste pour nos élèves, comme pour nous mêmes, une expérience aussi ludique que troublante, qui nous extrait ainsi des chemins rebattus de l'évidence.

Ainsi les tablettes numériques peuvent être utilisées comme des éléments d'incitation dans une séquence d'arts plastiques, éléments centraux d'un dispositif qui requiert l'engagement physique et actif des élèves afin de questionner leurs représentations de l'image.

On croise souvent, dans les séquences estampillées Tices, une utilisation des technologies numériques comme purs moyens de produire une image et non comme sujets valables et suffisants pour un regard critique de nos élèves sur le monde qui les entoure. Tenir une tablette dans les mains et regarder dedans, à défaut de regarder au travers, n'est pas anodin même si toutes les rhétoriques du *marketing* nous incitent à penser le contraire. N'avons-nous pas dépassé un stade du rapport à l'image numérique où il suffisait d'interroger la duplicité de l'image en demandant à nos élèves de se l'approprier par la multiplication des calques et des filtres à effets spéciaux ?

D'ailleurs, nos élèves nous ont-ils attendus pour s'y adonner sans retenue sur leurs blogs et comptes de réseaux sociaux...? Pour beaucoup d'entre eux, la chose est acquise.

C'est sans doute la beauté de l'enseignement des arts plastiques que de mettre poétiquement les élèves en face de ce qui n'est pas encore à leur portée. Il faut le leur faire atteindre, d'un bon pas, en les incitant à questionner toutes ces évidences que l'on pense croiser en chemin.

---

*Au commencement, le souffle.*

*Il saisit un crayon, son corps entier se concentre,  
il inspire et soudain se détend par un mouvement énergique.  
Sur la feuille blanche la trace d'un trait vigoureux voit le jour.*

*Le professeur fait lever l'élève et lui demande d'être le vent.  
Sur la feuille blanche la trace danse légèrement.*

**Marianne Gayko-Roth**

Professeure d'arts plastiques  
Lycée Louise Weiss, Sainte Marie-aux-Mines

---

*(sYnp@xis)*

*Ligne éditoriale*

Jean-Michel Koch

*Contributions*

Xavier Mesnier-Pierroutet

Christine Schall-Pascoët

Marianne Gayko-Roth

Sébastien Roos

Patrick De Pin

*Graphisme*

Joël Boeckel