

DOSSIER

(En 3 parties et différentes fiches par partie)

QUELS ANCRAGES ET QUELLES APPROCHES, AUJOURD'HUI, POUR UNE DIDACTIQUE DAVANTAGE AU SERVICE DES APPRENTISSAGES EN ARTS PLASTIQUES ?

Christian Vieaux

Juin 2022

**PARTIE 1 — ÉMERGENCE D'UN MODÈLE « HYBRIDÉ » : RÉAGENCER, REMODELER
LA SÉQUENCE D'ARTS PLASTIQUES (PRINCIPALEMENT AU COLLÈGE¹)**

**FICHE 2 :
DANS LE MODÈLE DIT « HYBRIDÉ », DIVERSES CENTRATIONS AU SERVICE DES APPRENTISSAGES,
LES IDENTIFIER ET LES SITUER DANS UNE SÉQUENCE**

PRÉSENTATION	2
1. RAPPELS.....	2
1.1. Émergence d'un modèle « hybridé » de la séquence d'arts plastiques (principalement au collège)....	2
1.1.1. De modalités prédéfinies et prédisposées linéairement dans leur succession vers une hybridation de plusieurs modalités disposées autour des apprentissages	2
2. DIVERSES CENTRATIONS DU MODÈLE DIT « HYBRIDÉ » SUR LES APPRENTISSAGES ET LEURS MODALITÉS....	3
2.1. De quel changement de paradigme le modèle dit « hybridé » serait-il ainsi le nom ?	3
2.1.1. Dépasser par le travail didactique et pédagogique une tradition très installée et affaiblie.....	3
2.1.2. Se prémunir d'un primat donné à garantir une certaine définition de « l'authenticité » de l'enseignement artistique	3
2.1.3. Trois axiomes de la singularité comme quasi-croyance et comme but.....	4
2.2. Deux paradoxes dans « l'Effectuation »	5
2.2.1. Au regard d'un usage de l'idée et de la forme de « l'Effectuation » dans la séquence d'arts plastiques	5
2.2.2. Au regard du sens et d'un usage de l'effectuation hors les arts plastiques	5
2.3. Associations, articulations, rééquilibrages de modalités comme facteurs d'un changement de paradigme ?	6
2.3.1. Incidences de dispositions de la politique éducative sur un renouvellement	6
2.3.2. Des pluri-modalités/co-modalités davantage centrées sur les apprentissages.....	6
2.4. Des centrations plus explicites sur les apprentissages, leurs conditions et leurs modalités.....	7
Fig. 1. : Centrations sur des SITUATIONS et des DYNAMIQUES des apprentissages.....	8
Fig.2. : Centrations sur des MODALITÉS PÉDAGOGIQUES des apprentissages et la PLACE du professeur, des élèves, du savoir.....	9
Fig. 3. : Centrations sur des TEMPORALITÉS DIVERSES et MODULABLES selon des MODALITÉS au service des apprentissages des élèves.....	12
Fig. 4. : Centrations sur des VISÉES des COMPOSANTES disciplinaires des apprentissages des élèves	13
Fig. 5. : Centrations sur des PRÉREQUIS et des principaux ÉTAYAGES à considérer dans le déroulement de la séquence	14

¹ Principalement au collège car, de fait, l'enseignement des arts plastiques concerne tous les élèves. Cependant, les constats et analyses de ce dossier sont transposables sur l'enseignement de la discipline dans les cycles du lycée.

PRÉSENTATION

Cette seconde fiche complète la première de cette partie du dossier.

Elle formalise un ensemble de caractéristiques du modèle émergent dit « hybridé » de la séquence d'arts plastiques au collège. Au moyen de schémas, elle tente une première synthèse de cette autre « cartographie » de la séquence.

Elle attire l'attention autour des diverses « centrations » relatives aux apprentissages que ce modèle permet de considérer, plus explicitement, afin de structurer les activités disposées pour les élèves.

Sans pour autant sous-entendre que toutes ces centrations seraient obligatoires, à chaque fois, elle propose de les appréhender comme autant de repères possibles pour envisager — de manière didactique — la construction des apprentissages : sur la globalité de la séquence, avec de possibles réitérations ou mobilisations opportunes, articulées voire simultanées.

1. RAPPELS

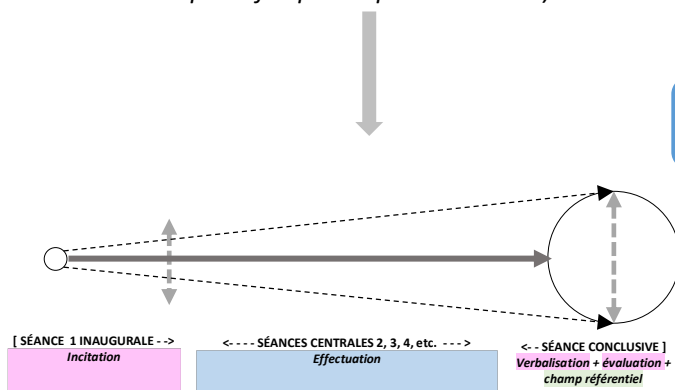
1.1. Émergence d'un modèle « hybridé² » de la séquence d'arts plastiques (principalement au collège)

1.1.1. De modalités prédéfinies et prédisposées linéairement dans leur succession vers une hybridation de plusieurs modalités disposées autour des apprentissages

Nous constatons que le modèle prégnant de la séquence d'arts plastiques — **incitation** (1.) — > **effectuation** (2.) — > **verbalisation** <→³ **l'évaluation** <→ le **champ référentiel** (3) —, installé depuis le milieu des années 1990, conditionne les activités d'apprentissages. Elle place a priori leur répartition dans la **linéarité** de l'ordonnement de ce schéma.

⇒ Les activités et leurs successions découlent ainsi *ipso facto* (obligatoirement, automatiquement ?) de ce format. Les modalités de l'incitation, de l'effectuation, de la verbalisation, etc., sont **affectées a priori à une séance précise** selon un schéma linéaire préétabli et reproduit de séquence en séquence.

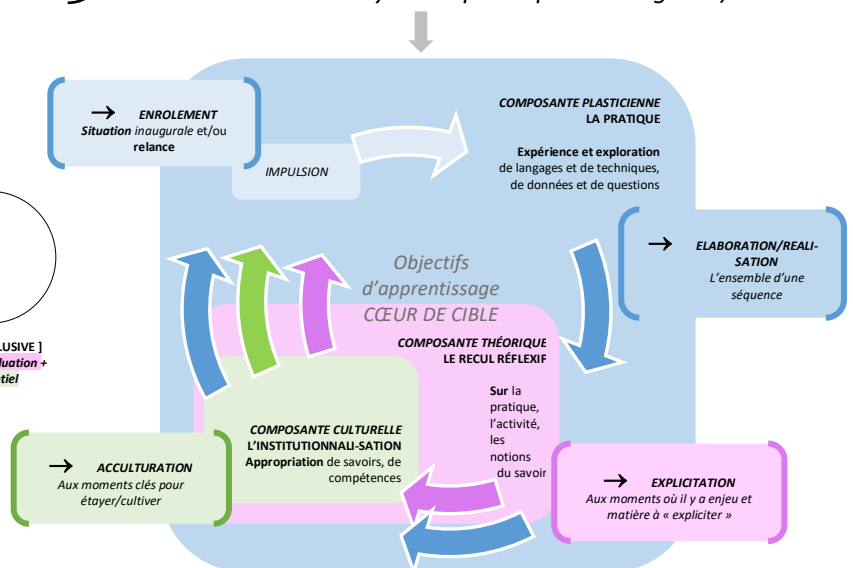
Ce qui procéderait plutôt d'une disposition pédagogique et didactique mono-modale
(Un arrangement d'éléments distincts et successifs, disposés par l'enseignant, dans un ordre strictement prédéfini par lui pour les élèves)



Nous observons qu'un **modèle hybridé**, se constituant depuis quelques années, articule davantage savoirs et compétences à partir des trois composantes de la discipline et, ce faisant, déplace l'organisation de la séquence sur **l'opérationnalisation** et la **réitération** d'opérations mobilisées autour des apprentissages visés (« cœur de cible »).

⇒ Les composantes disciplinaires n'y sont alors pas strictement envisagées comme des temps inscrits dans une linéarité prédéfinie (la succession de modalités affectées précisément à une séance donnée), mais selon une possible récurrence à différents moments opportuns **dans l'espace-temps** que constitue globalement la séquence.

Ce qui procéderait plutôt d'un dispositif pédagogique et didactique pluri-modal/co-modal
(Un agencement d'éléments coexistants, mobilisables simultanément ou à différents moments par les élèves, et constituant un système pensé par l'enseignant)



² C'est nous qui avons ainsi nommé ce modèle sur la base d'invariants identifiés : approches, situations, agencements de la salle, usages de ressources, etc.

³ Nous utilisons ici le signe « <→ » car les professeurs font parfois varier l'ordre dans l'enchaînement de ces trois mono-modalités ou, parfois, superposent celles de la verbalisation et de l'évaluation qui, pourtant, ne sont pas de même nature.

2. DIVERSES CENTRATIONS DU MODÈLE DIT « HYBRIDÉ » SUR LES APPRENTISSAGES ET LEURS MODALITÉS

2.1. De quel changement de paradigme le modèle dit « hybridé » serait-il ainsi le nom ?

2.1.1. Dépasser par le travail didactique et pédagogique une tradition très installée et affaiblie

Reliant et/ou unissant **diverses modalités**, simultanément autour d'un « cœur de cible » (des apprentissages, une question, une pratique, etc.), ce modèle de la séquence d'arts plastiques est ainsi dit « hybridé⁴ ».

Cette hybridation enrichit, s'affranchit, voire rompt avec le modèle prégnant dit « linéaire » — **incitation** (1.) —> **effectuait** (2.) —> **verbalisation** ↔ **l'évaluation** ↔ le **champ référentiel** (3) — fondé sur la succession de **mono-modalités** (chacune étant allouée au découpage *a priori* de la séquence).

Installé depuis longtemps (milieu des années 1990), ce modèle prégnant est devenu une tradition. Celle-ci est appréhendée collectivement et très largement (par la communauté des professeurs d'arts plastiques) comme la garantie d'un **véritable** enseignement des arts plastiques (correspondance au prescrit, aux visées, à une identité dans l'École, etc.). Cette assurance en bien-fondé s'exprime par un nominalisme de modalités (cf. *supra*) ainsi légitimées.

Certes toutes les disciplines disposent de traditions. Et, peut-être, les plus récentes (nouvelles dans le système éducatif ou issues de transformations profondes) éprouvent-elles un besoin de les constituer plus ou moins rapidement. Cette « fabrication » s'exerce assez souvent contre des traditions scolaires et/ou pédagogiques antérieures (considérées comme obsolètes, désuètes, inadaptées, rigides, etc.). Marquant de la sorte une rupture, signalant un élan (nouveau), s'ancrant dans un commun, une « nouvelle » tradition arrime des principes disciplinaires refondés.

Elle peut aussi devenir progressivement à son tour un modèle traditionnel⁵, en voie d'affaiblissement, se privant de dynamique, pouvant figer la pensée. Nous constatons que c'est la situation du modèle prégnant de la séquence.

2.1.2. Se prémunir d'un primat donné à garantir une certaine définition de « l'authenticité » de l'enseignement artistique

Un « **véritable** » enseignement **artistique** des arts plastiques — à rechercher et à cultiver — serait considéré par beaucoup de professeurs comme en correspondance au prescrit : instructions, programmes, écrits disciplinaires de référence, communications plus ou moins récentes⁶, etc. Ce qui est heureux pour une discipline scolaire et correspond pour partie aux standards académiques et institutionnels d'un enseignement relevant de la scolarité obligatoire.

Moins « réglementairement » et, peut-être, plus profondément, il est aussi sous-tendu par des systèmes de valeurs dans lesquelles il est possible de s'identifier. Ce qui fait que l'on se pense et l'on se vit professeur d'arts plastiques (des convictions ?). Toutefois, ces valeurs peuvent se confondre avec des formes scolaires et des principes didactiques, ce qu'elles ne sont pas, devenant progressivement une norme ou un étalonnage pédagogique.

Sur ce plan, nous observons depuis longtemps une conviction érigée en quasi-norme disciplinaire et professionnelle :

⇒ pour être « assurément » **artistique**, l'expérience pédagogique proposée doit être « d'emblée » (systématiquement ? irréductiblement ?) **singulière** en soi.

Cette conviction appelle quelques remarques :

- La dimension *a priori* singulière de la forme même de l'enseignement, de la situation pédagogique, se discute. Elle présente quelques avantages : se démarquer (parmi les autres enseignements, enseignants), surprendre les élèves (les saisir pour les entraîner ailleurs, etc.). Mais aussi certains inconvénients : déterminer pour soi-même une assignation à être le « plus singulier » des pédagogues (on pourrait dire du professeur « c'est un artiste » plus qu'un enseignant...), exacerber des représentations culturelles sur les arts (ce sont forcément des « trucs » bizarres, etc.).

⁴ Croisant, métissant des modalités qui ainsi se fécondent mutuellement.

⁵ Au moment de l'invention du cours dit « en proposition » la leçon dite « impositive » était le modèle traditionnel de référence et vis-à-vis duquel une rupture s'engageait.

⁶ Notamment, de figures historiques de la discipline.

- Sa systématisation peut confiner aux automatismes professionnels, mais aussi à un conditionnement de l'attitude des élèves : ceux-ci sont légitimes à chercher à correspondre ou à répondre à cette « image » donnée d'un travail artistique.
- Elle inscrit les savoirs, les connaissances, les pratiques dans un registre plutôt orienté vers la rupture, au regard de conventions qui, par ailleurs, ne sont pas connues de la majorité des élèves : toutes les formes de pratiques plastiques ne sont pas systématiquement singulières ou revendiquées comme telles, dans l'enseignement il convient aussi d'envisager le « non-singulier ».
- Tous les élèves (enfants) ne sont pas en mesure de s'assumer ou se penser d'emblée singuliers.
- La singularité comme preuve ou paradigme d'un enseignement « authentiquement artistique » peut se poser en « valeur absolue » : on pourrait en venir à considérer qu'elle se décrète pour tous et *ex cathedra*, moins qu'on l'accueille, la rend possible délicatement comme une altérité disponible et non disposée pour chacun et au milieu de tous.

2.1.3. Trois axiomes de la singularité comme quasi-croyance et comme but

Cette conception autour d'un paradigme de la singularité se repère par ailleurs dans la chaîne de l'enseignement et de l'éducation artistiques, dans et hors l'École, dans le premier et le second degrés comme dans le supérieur⁷.

Dans son format scolaire, elle est déclinée dans la discipline autour de quelques axiomes. Eux-mêmes sont soutenus par des **mono-modalités** (disposées pour garantir les précédents), présentes dans la forme prégnante de la séquence d'arts plastiques⁸ :

- ⇒ Pour être un « auteur » singulier de sa pratique, l'élève doit être **stimulé pour élaborer/déclencher un projet le plus personnel possible**. → C'est alors un processus essentiellement individuel où les élèves sont ensemble (la classe), mais seuls face à une injonction en singularité :
 - c'est une des légitimations de la **modalité dite de « l'Incitation »** et c'est aussi – sur le plan théorique – un conditionnement⁹ de l'activité.
- ⇒ Pour que le projet soit authentiquement singulier, l'élève doit être le plus possible **préservé de toute référence** (présentation d'œuvres [en amont], apports techniques [préalables], etc.). L'idée même de « référencement » est estimée comme un facteur « modélisant » (risquant d'influencer ? d'imprégner ? de polluer ?) de la recherche, puis contradictoire par principe de la possibilité d'une pratique singulière :
 - c'est principalement l'accès au temps central dans la séquence de la **modalité dite de « l'Effectuation »** qui est ainsi « sanctuarisé ».
- ⇒ Pour que la réalisation plastique qui en résulte, dans la modalité dite de « l'Effectuation », soit la plus authentiquement et singulièrement artistique possible, l'activité et les processus d'apprentissage mis en œuvre sont envisagés comme proches (voisins ? analogues ?) de ceux repérables dans la création artistique. Du moins le sont-ils dans **une configuration particulière de la création** – et (paradoxalement) plutôt en écho avec les représentations dominantes du « travail » scolaire –. → C'est un primat donné au chemin allant de l'idée raisonnée (l'idéation)/d'un **projet** programmatique (expression d'une intentionnalité) vers la production (l'engagement de la pratique)/une **réalisation** matérielle. → C'est alors principalement un enchaînement assez unidirectionnel d'étapes nécessaires à la **fabrication**, au plus proche possible, d'une création telle qu'anticipée. Le projet étant ainsi considéré selon deux acceptions principales :
 - celle d'une **programmation personnelle** issue d'intentions/d'intuitions ;
 - celle d'un **état final** atteint de la production/de la réalisation **en correspondance à ce qui a ainsi été programmé**.

Ce schéma a indéniablement sa cohérence pédagogique. Toutefois, sa systématisation interroge quant à la diversification des situations d'enseignement, voire d'une disponibilité à certaines formes de différenciations.

⁷ Elle est un des paradigmes de l'évolution profonde et déjà ancienne des modèles de la transmission des savoirs artistiques, pour les professionnels comme pour les citoyens.

⁸ Celle-ci s'insère au mieux dans certaines des contraintes du format scolaire (horaires, structures, rythmes, etc.), ne vivant pas dans les régimes de l'atelier amateur ou professionnel.

⁹ Au sens pédagogique du terme.

Au-delà se pose la question de la **sérendipité**¹⁰. Fréquente dans les processus de la création, elle est dans la séquence prégnante une « échappée » (escapade ? manière de dévier ? de faire diversion ?). De fait, elle est moins fréquemment une donnée didactisée, donc pleinement intégrée comme opérante dans des processus des apprentissages, etc.

2.2. Deux paradoxes dans « l'Effectuation »

2.2.1. Au regard d'un usage de l'idée et de la forme de « l'Effectuation » dans la séquence d'arts plastiques

- **Diversité des expressions et divergence des pratiques sensibles : entre programmation** (pédagogiquement nécessaire et explicite) **des procédures et conditionnement** (inconscient ?) **du projet**

« **L'Effectuation** » est un néologisme. Sa forme et son sens se sont forgés de longue date en arts plastiques. Précisément, dans le droit fil de l'installation du modèle prégnant de séquence, dont il est le segment central. Ce néologisme — disciplinairement très situé — a son sens implicite : il est aussi le nom enfoui d'une réification, celle de la **transformation d'un processus dynamique** (un apprentissage actif des expériences aux savoirs) **en un objet pédagogique** (« l'Effectuation » comme une chose) **et sa forme figée** (une pratique « exécutoire » dans le seul segment central de la séquence).

Cette **réification** est ainsi celle d'une activité de pratique plastique (qui devrait être plutôt **exploratoire**, un chemin de pensée et de pratique tout en visant un aboutissement) réduite une forme prédéfinie. Son format est principalement dédié à une conception potentiellement/implicitement applicative de la réalisation (ladite « **Effectuation** »). De fait, elle n'est plus vraiment le lieu d'une **exploration plasticienne**, elle-même simultanément éclairée et étayée par l'enseignant, en ce qu'elle devient **plastiquement exécutoire**, sous une guidance du professeur rendue nécessaire pour correspondre au(x) projet(s) programmé(s) par la forme également systématique de « l'Incitation ».

Pour l'élève, il s'agit littéralement **d'effectuer** (réaliser/exécuter), souvent par ses propres moyens (comprendre/déduire seul), **un projet attendu par l'enseignant** (une réalisation). Ce projet, comme principe de travail et finalité de l'apprentissage, au sens d'une réalisation singulière étant conditionnée par une « Incitation », est donc en partie programmé par l'élève lui-même (du fait de l'imposition de cette modalité unique de travail par l'enseignant).

Ce chemin assez linéaire, en somme de « pleines maîtrises » de l'intention au projet puis à la réalisation, n'est pourtant pas ou plus le seul en art. En outre, cette « programmation » systématique — en amont des processus de l'apprentissage — d'une telle conception du projet n'est peut-être pas d'emblée à la portée de tous les élèves (concepts, méthodes, autonomie, langages) qui, pourtant, doivent (pourraient devoir) y répondre d'emblée (dès le vécu de « l'Incitation »).

2.2.2. Au regard du sens et d'un usage de l'effectuation hors les arts plastiques

- **Conditionnement de la pratique VS émergence de l'initiative**

Le néologisme « **Effectuation** » est en usage au-delà de la discipline. Dans ces autres lieux, il n'est pas toujours si « réifié » que dans la séquence prégnante d'arts plastiques. D'une manière générale en pédagogie, il s'agit d'une dynamique de l'émergence de la démarche, d'une mobilisation de compétences acquises d'adaptation, d'un mouvement de l'intuition vers l'initiative raisonnée. Il s'agit d'apprendre à agir et à penser dans une situation où toutes les données ne sont pas systématiques définies, voire incertaines.

Plus particulièrement, cette approche pédagogique est usitée en formation professionnelle entrepreneuriale. Il y est notamment question de rompre avec une chaîne procédant de l'application de quasi-automatismes prédéfinis dans une théorie apprise en amont d'une pratique¹¹, identifiée comme insuffisamment opérante de l'appropriation des savoirs professionnels et leur mobilisation en situation.

¹⁰ Découverte heureuse d'une chose totalement inattendue et d'importance capitale, souvent alors qu'on cherchait autre chose (encore faut-il, pour l'activité des élèves en situation d'apprentissage, que ce travail de découverte soit effectif, explicite ou du moins explicite).

¹¹ Il s'agit de la simulation de l'application sous la forme de TD de la théorisation du « business plan ».

L'effectuation y serait une voie pour rompre avec une réification d'un modèle quand, en arts plastiques, elle est le vecteur même de la réification d'une dynamique...

Par ailleurs, on relèvera que, de manière quasi cocasse pour nous et au regard de l'histoire des arts et des idées, des chercheurs associent cette conception de l'effectuation dans la formation entrepreneuriale à une « inspiration Situationniste » : la **pratique de la dérive**¹².

2.3. Associations, articulations, rééquilibrages de modalités comme facteurs d'un changement de paradigme ?

2.3.1. Incidences de dispositions de la politique éducative sur un renouvellement

L'horizon de la discipline dans la formation générale des élèves ne porte pas seulement sur un régime d'impulsions artistiques. La mise en place du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture devait le relier à des compétences travaillées en arts plastiques, elles-mêmes reconnectées plus « génériques » de ce même Socle (plus ou moins bien partagées par différentes disciplines, dispositifs — EPI — et « éducations à... ». L'arrimage de l'enseignement à des compétences énoncées, la nature curriculaire des programmes, leur conception à l'échelle d'un cycle de la scolarité obligatoire ont exigé des professeurs un important travail.

En grande partie, ce travail ainsi que des expérimentations sur la reconfiguration de la salle d'arts plastiques ont fait émerger de nouvelles modalités de construction et de conduite des séquences d'enseignement.

2.3.2. Des pluri-modalités/co-modalités davantage centrées sur les apprentissages

Dans les faits, l'élaboration et la réalisation des séquences sont — de longue date — largement exposées à de plus ou moins nécessaires distorsions¹³ d'un modèle initial (en creux) dans la forme prégnante de la séquence d'arts plastiques : celui du cours dit « en proposition »¹⁴.

Ces distorsions sont plus ou moins explicites : liées à des problèmes de maîtrise didactique, en réponse à l'inadéquation des conditions matérielles et/ou temporelles, déduites des besoins spécifiques des élèves, motivées par la réflexion des enseignants sur leurs pédagogies, etc.

Le modèle dit « hybridé », que nous constatons, s'inscrit dans ces démarches de transformation/évolution/remodelage des formes antérieures. Il apparaît d'une manière plus explicite et très réfléchie, procédant d'une logique de convergences¹⁵ et/ou d'unions¹⁶ de modalités pédagogiques et didactiques et non d'évictions au profit d'une seule norme (modèle prégnant). Cette logique y est assez repérable dans chaque séance d'une séquence, dans la réflexion sur des moyens constamment et/ou spécifiquement mis à disposition des élèves pour favoriser leurs apprentissages.

¹² La technique de la dérive est définie par Guy E. DEBORD en 1956. « Mouvement à l'origine artistique, le situationnisme devient vite politique et vise à combattre la société de consommation. Pour agir et transformer le monde, les Situationnistes développent diverses techniques dont la construction de situations, le détournement et la dérive. La dérive se définit comme une technique du « passage hâtif à travers des ambiances variées » (op. cit.). Ce mode de comportement expérimental lié aux conditions de la société urbaine doit permettre de repenser les contraintes de la ville et ainsi la réinventer. Pour dériver, il n'est pas question de plan de route, de voyage préétabli, ni même d'une promenade mais d'une façon d'évoluer dans la ville tout à fait nouvelle qui ne suivait pas un schéma préétabli. Ce n'est pas non plus un parcours purement aléatoire mais une forme de « hasard contrôlé » où le fait d'arpenter les rues durant de longues heures sans destination était une façon de provoquer les occasions de contacts avec de purs inconnus. », in La dérive « situationniste ». Le plus court chemin pour apprendre à entreprendre ? Sylvain BUREAU, Jacqueline FENDT, dans Revue française de gestion 2012/4 (N° 223), pages 181 à 200.

¹³ Nous abordons et développons ces « distorsions » dans une autre fiche.

¹⁴ Nous revenons sur ces points dans une autre fiche.

¹⁵ Des pluri-modalités.

¹⁶ Des co-modalités.

S'il s'affranchit du modèle et de la forme prégnante, il en tient cependant — autrement — les visées, la philosophie et les invariants de la discipline et, en tout premier lieu, un mouvement didactique allant **des expériences¹⁷ aux connaissances¹⁸**.

2.4. Des centrations plus explicites sur les apprentissages, leurs conditions et leurs modalités

Le modèle émergent dit « hybridé » témoigne de centrages d'un travail didactique spécifique sur différents apprentissages visés par le cœur de cible de la séquence. Ces centrations sont au moins à parité avec celle sur la recherche d'une véritable dimension artistique de l'enseignement [qui est/a été parfois le principal, voire l'unique, centre de gravité du travail didactique dans le modèle prégnant].

Les schémas *infra* s'ancrent sur les trois grandes composantes disciplinaires [plasticienne, théorique, culturelle] et les dynamiques qu'elles induisent pour travailler « cœur de cible des apprentissages » de la séquence, afin de proposer plusieurs centrations possibles. Ce sont autant de regards à croiser et de priorisations à combiner sur les activités [de l'enseignant et des élèves].

¹⁷ Nous notons que dans un certain nombre de séquences il s'agit principalement de faire vivre des expériences, le passage aux savoirs n'allant pas de soi ou restant en arrière-plan.

¹⁸ Le « passage » aux connaissances suppose que des apprentissages soient « institutionnalisés », dans des étapes opportunes et de manière explicite.

Fig. 1. : Centratons sur des SITUATIONS et des DYNAMIQUES des apprentissages

Identifier des situations créées/mobilisées pour apprendre en arts plastiques. Rendre plus explicites [donc moins erratiques] leurs liens avec les dynamiques des apprentissages en arts plastiques.

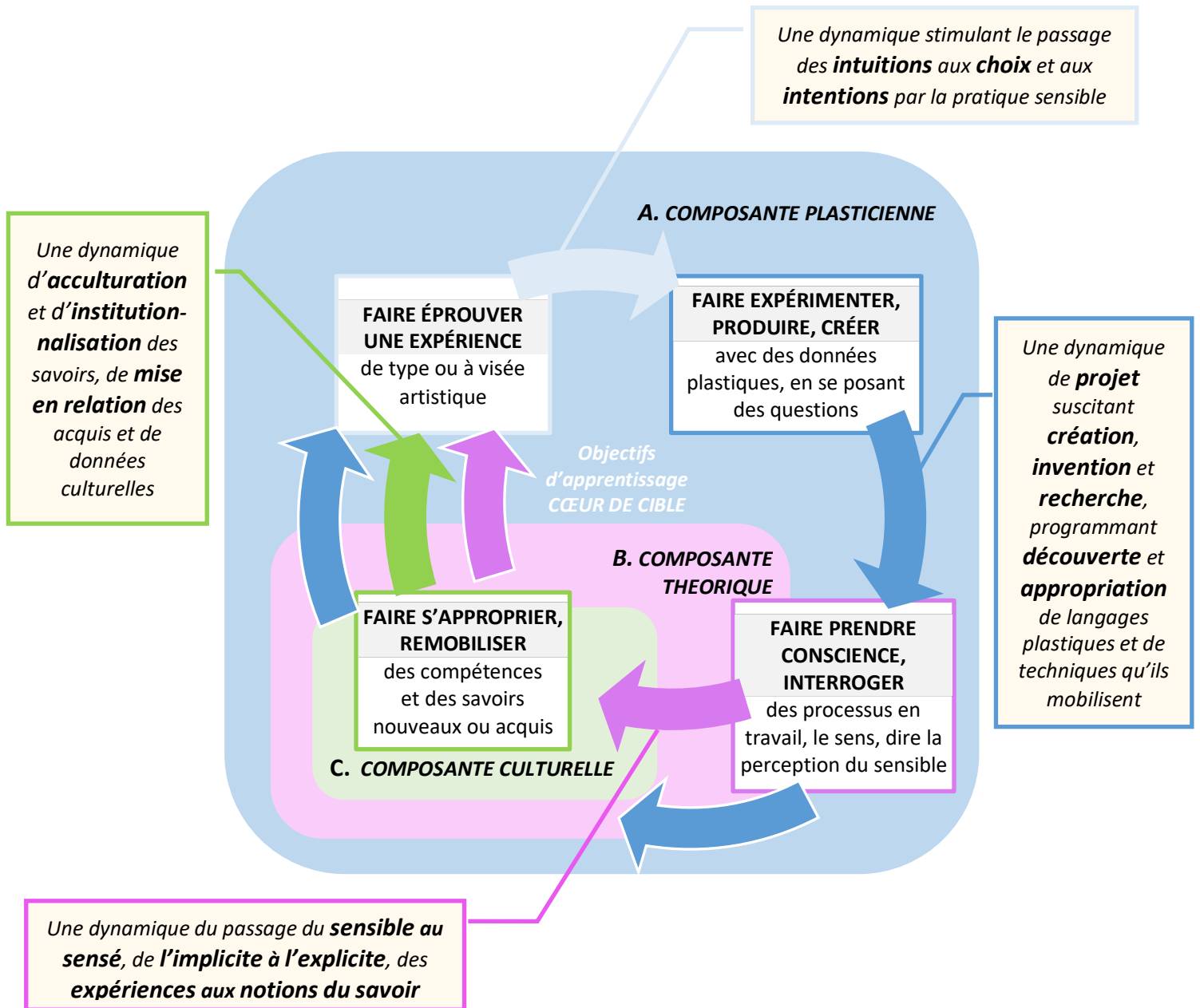
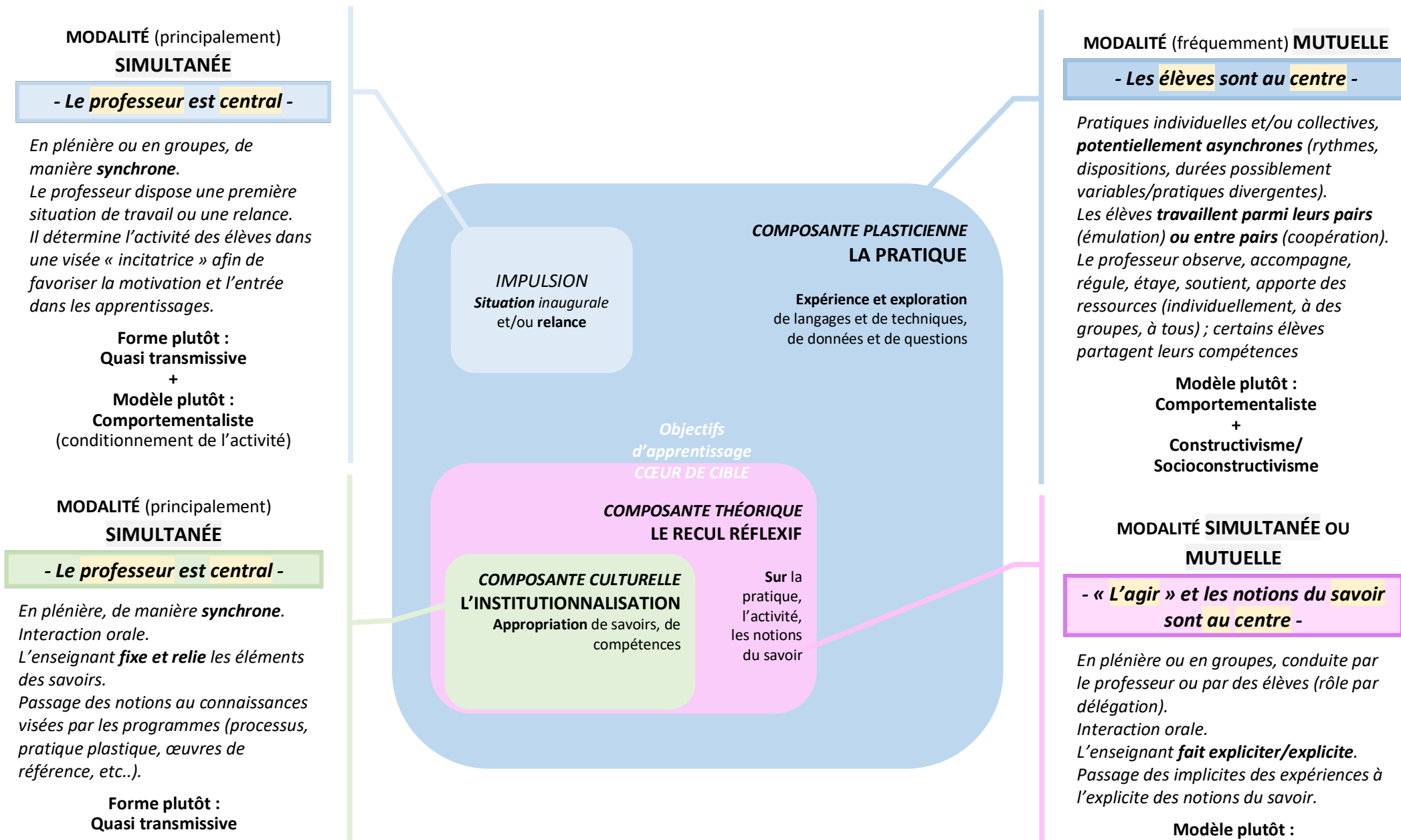


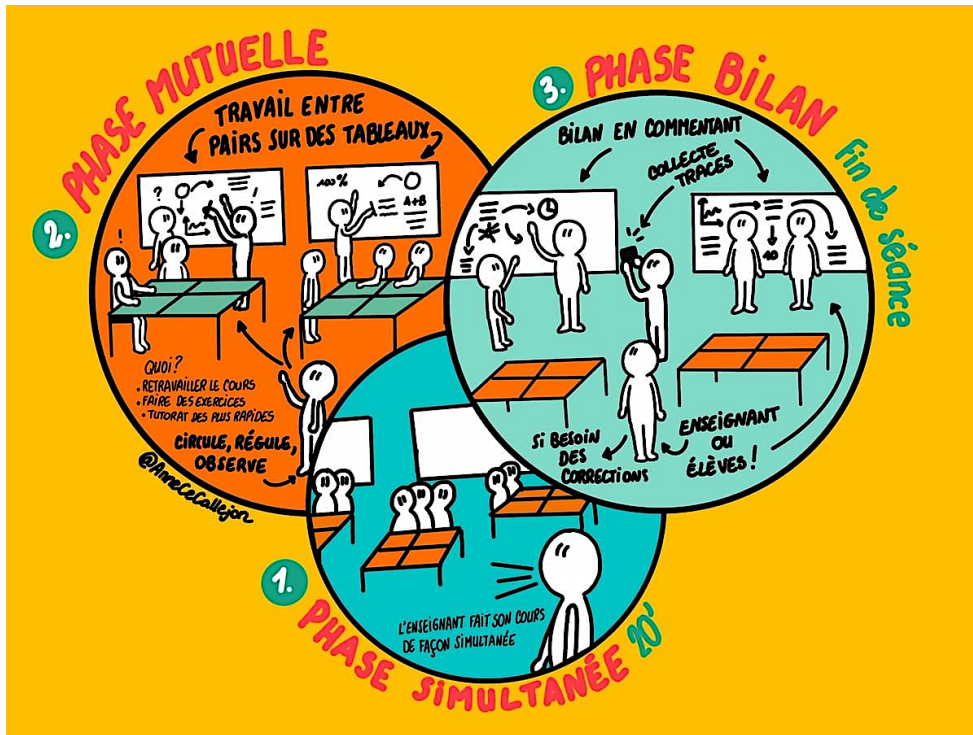
Fig.2. : Centratons sur des MODALITÉS PÉDAGOGIQUES des apprentissages et la PLACE du professeur, des élèves, du savoir

⇒ Mobiliser, explicitement et dans une visée efficace pour les élèves, plusieurs modalités pédagogiques dans la séquence d'arts plastiques, et considérer en quoi ces différentes modalités sont potentiellement adaptées à la nature des apprentissages, et se complètent utilement au service des apprentissages de tous les élèves.



Christian VIEAUX, *Quels ancrages et quelles approches, aujourd'hui, pour une didactique davantage au service des apprentissages en arts plastiques ? Partie 1 – Réagencer, remodeler la séquence d'arts plastiques (principalement au collège) ; Fiche 2 : dans le modèle dit « hybridé », diverses centrations au service des apprentissages dans une séquence, les identifier et les situer.* Juin, 2022.

⇒ On pourrait rapprocher ce modèle de celui du renouveau de la classe mutuelle, développé par Vincent FAILLET¹⁹.



Quasi-transmissive
(place cardinale de l'enseignant)



Simultanée/Synchrone
(enrôlement de tous les élèves)

Mutuelle
(disponibilité à la coopération)



Asynchrone
(selon la dynamique des pratiques)

**COMPOSANTE PLASTICIENNE
LA PRATIQUE**

IMPULSION
Situation
inaugurale et/ou
relance

Expérience et exploration
de langages et de techniques,
de données et de questions

Objectifs
d'apprentissage
CŒUR DE CIBLE

**COMPOSANTE THÉORIQUE
LE REcul RÉFLEXIF**

**COMPOSANTE CULTURELLE
L'INSTITUTION-
NALISATION**
Appropriation de savoirs, de
compétences

Sur la
pratique,
l'activité,
les notions
du savoir

Quasi-transmissive



Simultanée/Synchrone
(à l'adresse de la classe)

Mutuelle
(disponibilité à la collaboration)



Synchrone
(à l'adresse de la classe/d'un groupe)

¹⁹ Vincent FAILLET, *Remodeler sa salle de classe et sa pédagogie*, éditions Canopé, 2019. Extraits : <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/contenus-associes-feuilleage-N-24415-44455.pdf>

Ce rapprochement est possible, mais dans une certaine mesure, car il s'agit d'une forme pensée pour le format de la séance (à l'instar, en son temps, de la situation dite « proposition minimale » en arts plastiques).

Le modèle dessiné par Vincent FAILLET (représenté *supra*) est structuré par des phases plutôt « **invariantes** » : **1.** Phase simultanée/transmissive — **2.** Phase mutuelle/coopérative et pratique — **3.** Phase bilan/transmissive et/ou mutuelle et théorique.

- Ce modèle réactualise la classe mutuelle historique. Il est inspirant.
- Il invite à penser les opérations de l'apprentissage selon des typologies et des situations centrées sur l'activité des élèves.
- Il hybride également des modalités pédagogiques plus ou moins traditionnelles avec des approches innovantes, cela selon les visées et les stratégies de l'apprentissage (transmissif, coopératif, métacognitif, etc.), non en fonction d'un dogme particulier. Il intègre le potentiel pédagogique du numérique.
- Il conduit au « remodelage » de la salle de classe.

⇒ Ce qui est une position pédagogique **ouverte, réfléchie et réflexive.**

Le modèle dit « hybridé » observé en arts plastiques dispose des modalités pour le format d'une séquence (en correspondance à la nature curriculaire des programmes et dans l'économie du temps disponible), dans une « **constante** » de l'approche globale des notions, savoirs et compétences à travailler. Ces modalités, pour la plupart, ne sont pas dans un ordre « invariant ».

- Dans ce modèle dit « hybridé », on considérera les **pluri/co-modalités** des apprentissages (inscrites dans les trois composantes de la discipline²⁰), comme des centrations également invariantes (toujours présente dans une séquence), mais non dans un agencement intangible.
- Il y a une « plasticité » rationalisée des opérations ainsi induites pour les apprentissages.
- Elles intègrent le potentiel pédagogique du numérique.
- Elles conduisent également au « remodelage » de la salle de classe.

⇒ Ce qui est **également** une position pédagogique **ouverte, réfléchie et réflexive.**

²⁰ Trois composantes : plasticienne, théorique, culturelle.

Fig. 3. : Centractions sur des TEMPORALITÉS DIVERSES et MODULABLES selon des MODALITÉS au service des apprentissages des élèves

⇒ Relier certains ancrages des apprentissages et des gestes professionnels nécessaires à l'enseignement à diverses scansions de la séquence d'arts plastiques.

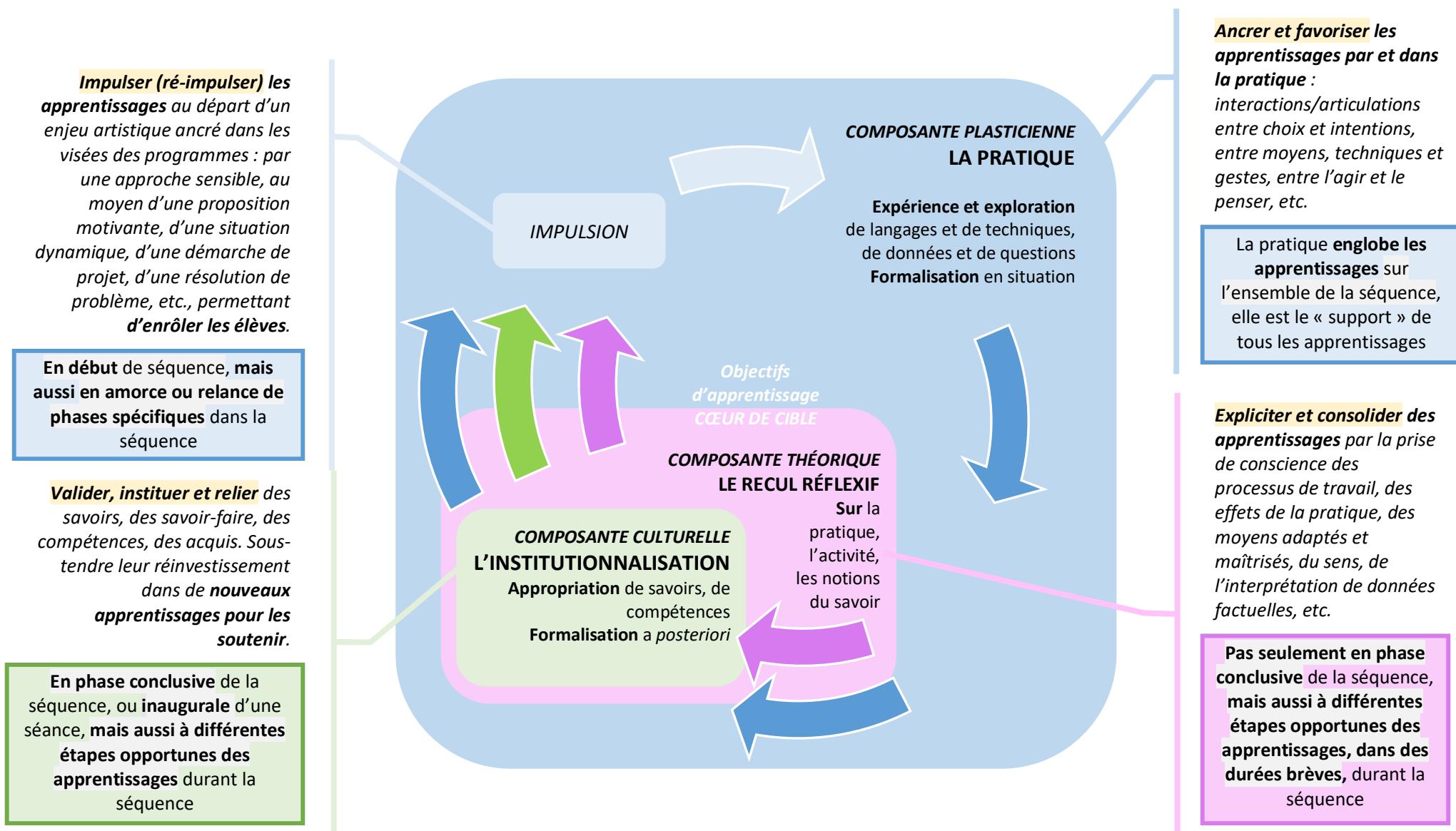


Fig. 4. : Centractions sur des VISÉES des COMPOSANTES disciplinaires des apprentissages des élèves

⇒ Relier certaines des trois composantes de la discipline avec des visées spécifiques d’une séquence, afin de rendre plus explicites pour les élèves les savoirs, les savoir-faire, les compétences, etc. qu’ils travaillent et apprennent.

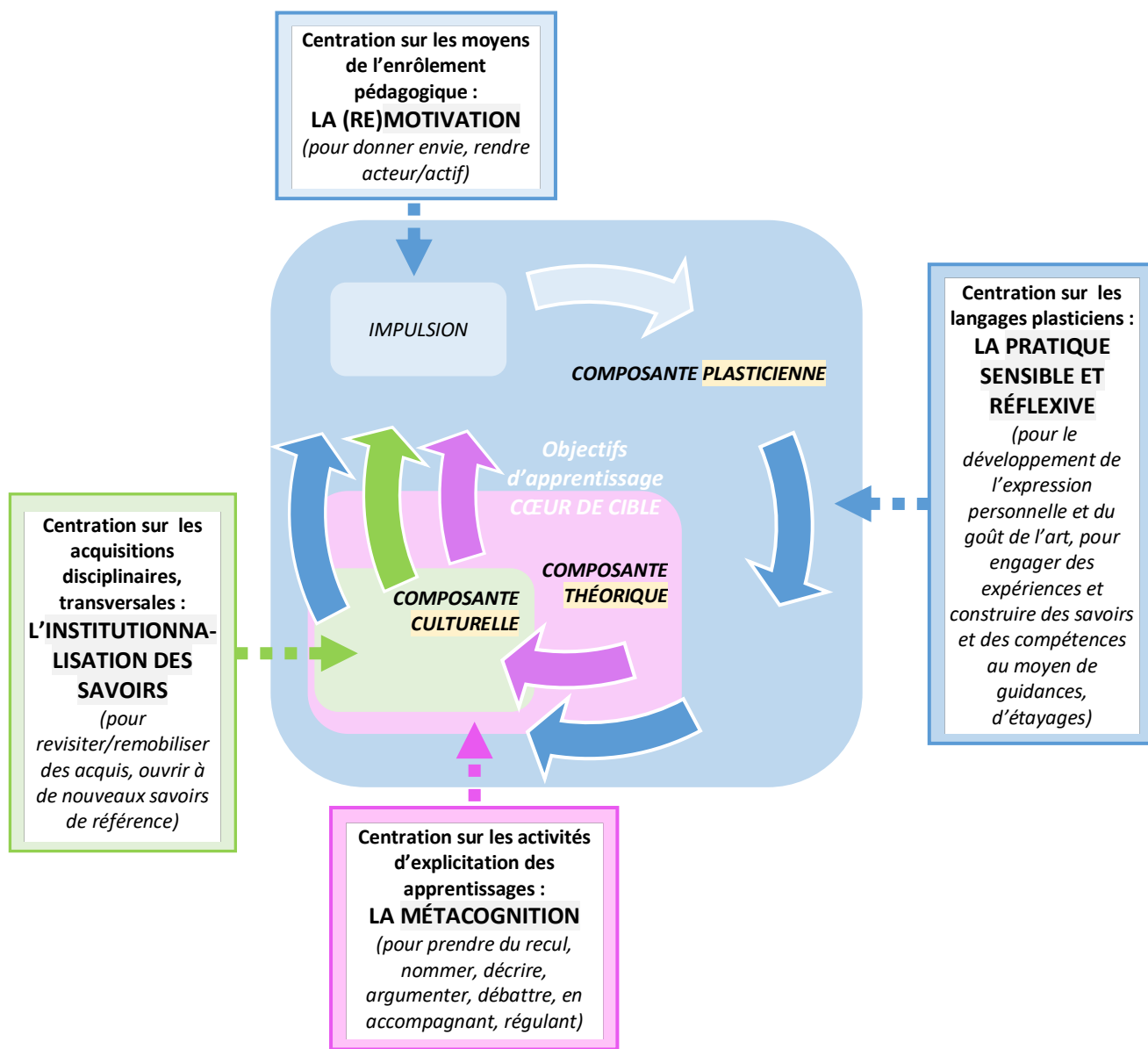


Fig. 5. : Centractions sur des PRÉREQUIS et des principaux ÉTAYAGES à considérer dans le déroulement de la séquence

⇒ Soutenir l'utilité, voire la nécessité, d'envisager systématiquement des apports précis au service des apprentissages, de diverses natures (méthodiques, techniques, lexicaux, etc.), aux moments opportuns de la séquence.

