

Situer, penser et mettre en œuvre la différenciation et la diversification pédagogiques en arts plastiques

Fiche 2 : la différenciation en arts plastiques, un levier au service du contrat éducatif entre l'élève et le professeur

Cette fiche situe la différenciation pédagogique et la diversification dans leur lien avec les évolutions de l'enseignement des arts plastiques et la dimension du projet dans la dynamique de l'apprentissage.

Elle invite à ne pas confondre diversification et différenciation, tout en les rendant complémentaires, et aborde les ambiguïtés à lever entre la différenciation et l'enseignement individuel ou les organisations dites en groupes de niveaux.

Elle souligne les cohérences entre les dimensions exploratoires de la pratique en arts plastiques, la conduite formative de l'évaluation au service de l'apprentissage et la différenciation.

| | | |
|--------|---|---|
| 1. | Préambule | 1 |
| 2. | Introduction | 2 |
| 3. | Quels bénéfices un élève peut-il tirer de la différenciation en arts plastiques ? | 4 |
| 3.1. | Une conception préalable : différencier n'est pas enseigner individuellement ou à des groupes de niveaux..... | 4 |
| 3.1.1. | Il est intéressant pédagogiquement et cohérent au regard des processus artistiques en arts plastiques que les élèves explorent et à leur rythme | 4 |
| 3.1.2. | Tirer parti de l'approche diagnostic de l'évaluation | 4 |
| 3.2. | Inscrire la démarche de différenciation dans le temps long du cycle et en tirer des bénéfices | 5 |
| 3.3. | Différencier en s'appuyant sur l'acquisition progressive et la sollicitation régulière de compétences comme leviers de motivation pour l'élève | 5 |
| 3.3.1. | S'appuyer sur ce que l'élève sait (déjà) faire, les compétences qu'il peut (rapidement) mobiliser, pour aller au-delà | 5 |
| 3.3.2. | Motiver l'élève en donnant du sens à l'enseignement..... | 5 |
| 3.3.3. | Favoriser la sollicitation de chaque individu par la conduite pédagogique incluant l'évaluation formative..... | 6 |
| 3.4. | Concevoir un enseignement différencié, c'est aussi donner une place essentielle au projet | 6 |
| 3.5. | Favoriser la démarche exploratoire par le projet et pour consolider les compétences acquises..... | 7 |

1. Préambule

Les textes régissant l'enseignement aux cycles 3 et 4 accordent un statut particulier à un accompagnement de chaque élève qui prendrait en compte sa singularité tout au long de son parcours de formation. Cette préconisation, pourtant essentielle, n'a pas toujours retenu l'attention que pourtant elle mérite. En effet, elle induit la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement adaptés, au sein desquels chaque élève trouvera les moyens de progresser.

Plusieurs passages du décret relatif au *Suivi et à l'accompagnement pédagogique*¹ des élèves font explicitement état de cette volonté d'individualisation des pratiques pédagogiques. Afin de préciser le cadrage, nous en retiendrons trois que nous citons :

- un premier extrait rappelle que « cet accompagnement porte sur tout type d'apprentissage et comprend notamment des aides appropriées aux difficultés rencontrées. »
- on lit un peu plus loin : « l'enseignement et l'organisation pédagogique mis en œuvre pour assurer la continuité des apprentissages, en particulier au sein de chaque cycle, prennent en compte les besoins et les réussites de chaque élève afin de permettre le plein développement de ses potentialités, ainsi que l'objectif de le conduire à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. » ;

¹ Décret n° 2014-1377 du 18-11-2014 relatif au Suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves, BOEN n° 44 du 27.11.2014.

- surtout, ce décret définit explicitement les finalités et les enjeux de cette question, en ces termes : « l'enseignement repose sur des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées qui visent à permettre à tous les élèves de progresser dans leurs apprentissages et qui intègrent les aides appropriées aux difficultés rencontrées. Ces pratiques sont régulièrement ajustées pour tenir compte de l'évolution des besoins de chaque élève. »

Cette préoccupation de la différenciation, qu'on considérerait à tort comme une nouveauté, est au cœur du programme du cycle de consolidation (cycle 3)² : il y est précisé que « les différentes étapes des apprentissages doivent être adaptées par les équipes pédagogiques à l'âge et au rythme d'acquisition des élèves afin de favoriser leur réussite. »

On ne s'étonnera donc pas de la retrouver, évoquée dans des termes presque identiques, dans le programme du cycle des approfondissements (cycle 4)³ : « La créativité des élèves... se déploie au cycle 4 à travers une grande diversité de supports (notamment technologiques et numériques) et de dispositifs ou activités tels que le travail de groupes, la démarche de projet, la résolution de problèmes, la conception d'œuvres personnelles... Chaque élève est incité à proposer des solutions originales, à mobiliser ses ressources pour des réalisations valorisantes et motivantes. »

Soucieux d'articuler l'esprit d'un programme à la didactique d'une discipline, le texte officiel précise que « pour que l'élève accepte des démarches où il tâtonne, prend des initiatives, se trompe et recommence, il est indispensable de créer un climat de confiance, dans lequel on peut questionner sans crainte et où disparaît la peur excessive de mal faire. » C'est précisément ces pratiques susceptibles de répondre à une volonté de différenciation qui seront l'objet de notre propos.

2. Introduction

Une fois l'intention pédagogique structurée et la modalité d'une séquence construite, la question peut rester toutefois entière du comment permettre à chaque élève, dans le cadre du cours d'arts plastiques, de progresser à son rythme, en prenant des initiatives, en avançant à tâtons, pour parvenir à consolider les compétences attendues en fin de cycle.

Quelles sont les stratégies d'enseignement qu'un enseignant peut mettre en œuvre pour parvenir à cette prise en compte de la singularité de chaque individu, **non pas seulement dans son expression plastique, mais aussi dans ses modalités d'acquisition de savoirs, de mobilisation d'acquis, de sollicitation de compétences diverses** ? Car, s'il existe déjà une diversification dans les pratiques pédagogiques en arts plastiques, diversification des pratiques des élèves comme des scénarii pédagogiques, qui s'inscrit dans les opérations induites par la didactique des arts plastiques, qu'en est-il de la **différenciation des apprentissages** ? De surcroît, sans opérer un bouleversement radical des pratiques en usage ou construites de longue date par un enseignant.

Dans un premier temps, il convient sans doute de situer les types de pratiques spécifiques, ancrés dans la pédagogie et la didactique des arts plastiques, les mieux adaptés à cette prise en compte de l'individu dans le commun d'une situation d'apprentissage et le collectif d'une classe.

La diversification est un familier en arts plastiques, mais elle n'est pas pour autant synonyme de la différenciation

La diversification est présente de longue date dans les pratiques des enseignants d'arts plastiques. Elle est même, depuis les programmes de 1996-98 et leurs cahiers d'accompagnement, une quasi-prescription. Au-delà d'une modalité pédagogique pouvant viser à favoriser les apprentissages, elle correspond à une visée même de l'enseignement : ouvrir sur la diversité des pratiques artistiques au départ même des situations d'apprentissage.

² Extrait du programme du cycle de consolidation, volet 1 : les spécificités du cycle de consolidation, BOEN spécial n°11 du 26.11.2015.

³ Extrait du programme du cycle des approfondissements, volet 1 : les spécificités du cycle des approfondissements, BOEN spécial n°11 du 26.11.2015.

La diversification en arts plastiques se fonde et se réalise (principalement et désormais de tradition) dans les pratiques des professeurs selon deux principes :

– **un principe de variété/pluralité** : renouveler régulièrement les contenus, mobiliser une pluralité de pratiques plasticiennes, varier les situations d'apprentissage pour motiver et solliciter les intelligences multiples ;

– **un principe de divergence/singularité** : susciter, par le travail didactique et la conduite pédagogique, des investigations, des hypothèses, des appréhensions diverses — exercice de la pensée divergente — susceptibles d'ouvrir — de manière synchrone — tous les élèves sur des pratiques sensibles singulières.

Cette diversification ne recoupe donc pas toujours une approche intégrant la différenciation qui, dans ses développements récents, peut compléter avec les plus grands bénéfices escomptés la première. La diversification dans l'enseignement des arts plastiques, comme dans nombre d'autres disciplines, s'est pensée et conduite dans la forme scolaire et dans la modalité héritée de l'enseignement simultané, même si elle en agite et déborde fréquemment le modèle dans ses normes induites.

En effet, dans une approche que l'on qualifie de longue date en arts plastiques de « cours en proposition », il s'agit bien pour le professeur de faire aux élèves une « proposition ouverte » qui, si elle vise à permettre des investigations divergentes et des pratiques plastiques diverses, s'exerce dans des temporalités simultanées et des étapes synchrones⁴ à tous les élèves dans la séquence. Ceux-ci sont bien invités à produire et penser du différent dans des scansion et selon des opérations pédagogiques simultanées. Ils vivent au même moment les éléments inauguraux du scénario pédagogique (souvent une démarche, une situation incitatrice, un projet qui procèdent du lanceur d'une pratique plastique et d'un questionnement induit) et des étapes de bilans. Cette modalité, à la fois fructueuse et pas si répandue que cela dans l'École, sollicite « à l'unisson » les compétences des élèves dans un espace et temps commun, mobilise des langages plastiques, travaille des notions envisagées selon des processus d'apprentissage analogues du côté de la programmation de l'enseignant.

Dans le souci d'articuler les pratiques d'enseignement actuelles, héritières d'une conception généralisée depuis les programmes de 1996-1998 (le cours dit en « proposition ouverte »⁵), à celles qui émergent au détour des évolutions de la discipline et des attentes des réformes récentes, deux séquences observées sont décrites dans les fiches 3 et 4. Il est rendu compte de leurs déroulements, de leurs temporalités, de leurs organisations, ainsi que du positionnement de chacun, professeur et élève. Cette ressource n'a donc pas pour intention d'inventer une nouvelle forme de pratique pédagogique, mais bien plutôt d'apporter des repères afin d'intégrer dans l'élaboration et la conduite de l'enseignement des situations, des modalités comme des étapes, favorisant un parcours plus individualisé de chaque élève.

S'il convient d'interroger encore et toujours les pratiques pédagogiques en arts plastiques, et surtout le sens qu'il convient de donner à cet enseignement pour qu'il soit mieux adapté aux besoins de chaque élève, il n'est pas question toutefois d'envisager un utopique traitement pédagogique sur mesure propre à chaque individu. L'ambition réaliste de la différenciation relèverait peut-être davantage d'une approche proposant des organisations et des régulations adaptées à la diversité des individus composant un public scolaire.

⁴ On évoquera ici le découpage désormais traditionnel d'une séquence d'arts plastiques, parfois trop systématique : phase incitatrice engageant une pratique exploratoire et réflexive, phase(s) de verbalisation, ouverture sur des œuvres et pratiques de référence, évaluation-bilan.

⁵ Que l'on soit bien ancré dans une pédagogie investissant sur la diversification ou aguerris en matière de diversification pédagogique, dans l'une et l'autre approche c'est toujours d'individualisation dont il s'agit. Sur ce plan, si la forme du cours dit « en proposition » a connu un fort développement, c'est bien évidemment parce qu'elle a été soutenue dans l'institution (formateurs, corps d'inspection, programmes...), mais aussi en ce qu'elle faisait coïncider la nature de l'enseignement d'arts plastiques à servir aux élèves (sa visée artistique, la divergence de la pensée, la possibilité du singulier dans le creuset du commun d'une question partagée) avec l'économie dont dispose la discipline (une heure hebdomadaire, des groupes-classe entiers...) héritée de la forme scolaire, de la norme du découpage des disciplines, de l'enseignement simultané. Pour autant, d'autres approches ont été envisagées, de longue histoire, donnant lieu à des expérimentations observées, analysées, débattues, évaluées. On évoquera ici la démarche d'enseignement en situation d'autonomie. Certaines ayant trouvé un débouché dans le cadre de pédagogies mobilisées par les professeurs d'arts plastiques au sein par exemple des ateliers de pratique artistique à partir du milieu des années 80. On pourra se référer à *Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3^e. Pratiques et effets*, Institut National de Recherche Pédagogique, Département « Didactiques des disciplines », 1990.

Une des modalités qui permet d'envisager, avec une réelle pertinence, la différenciation est fort probablement l'enseignement par projet qui, de surcroît, est en correspondance avec la didactique des arts plastiques. Dans ce cas, un des enjeux essentiels est celui d'envisager une conception de l'apprentissage construite autour de l'élève, de son encouragement au projet, des conditions qui sont réunies pour que dynamique de projet il y ait, même modeste. De ce point de vue, la phase inaugurale incitatrice d'une séquence se fonde régulièrement sur une problématique plastique et artistique commune à l'ensemble de la classe. Cependant, rien n'indique que la conduite de l'enseignement, les éléments pédagogiquement agencés pour cela, permettent toujours que chaque élève élabore une intention de réponse réellement personnelle (individuellement ou dans une forme collaborative) et surtout singulière. De même, que chaque élève opère des choix qui lui seront propres, ne serait-ce que du médium pour engager et conduire sa pratique.

3. Quels bénéfices un élève peut-il tirer de la différenciation en arts plastiques ?

« Différencier l'enseignement, c'est faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui. »
Ph. PERRENOUD⁶.

3.1. Une conception préalable : différencier n'est pas enseigner individuellement ou à des groupes de niveaux

Il faut le redire, une fois encore : si la différenciation est aujourd'hui explicitement formulée comme un enjeu majeur par les textes officiels, elle n'est pas pour autant absente ou étrangère pour tout enseignant qui confronté à la diversité des publics scolaires qu'il a en responsabilité, ambitionne la progression de chacun. Sans qu'elle soit nécessairement verbalisée ou maîtrisée en tant que telle, cet enseignant aura à cœur de mettre en œuvre des stratégies au moins de diversification.

3.1.1. Il est intéressant pédagogiquement et cohérent au regard des processus artistiques en arts plastiques que les élèves explorent et à leur rythme

Plutôt que de procéder par des groupes de niveaux, le professeur d'arts plastiques proposera d'articuler un dispositif commun à l'ensemble de la classe, avec la prise en charge individuelle de chaque élève en fonction de ses spécificités. Chacun doit être autorisé à avancer à son rythme, en fonction de ses appétences, ses préoccupations et en s'appuyant sur ses propres champs de compétences déjà acquises. Par ailleurs à la lecture des nouveaux programmes disciplinaires, il faudra articuler cette pratique de la « différenciation pédagogique » à la « démarche exploratoire » des élèves et à la « pédagogie du projet ».

Le postulat initial qui sous-tend et légitime la démarche de différenciation part d'un double constat partagé :

- tous les élèves ne se trouvent pas au même stade du savoir-faire et du savoir en début de formation et en début de séquence ;
- la différenciation n'est pas la conduite simultanée d'une somme d'enseignements individuels.

3.1.2. Tirer parti de l'approche diagnostic de l'évaluation

L'évaluation diagnostique⁷ est un des moyens qui permettraient de connaître le degré d'acquis de chaque élève, ses spécificités, mais aussi le degré de motivation qui est le sien⁸. Selon des modalités variées, les enseignants parviennent à réunir suffisamment d'informations au fil des séquences qui sont relatives à chaque élève pour leur permettre un diagnostic fin de la situation de chacun. Ce faisant, s'ils disposent d'un meilleur aperçu de la classe dans sa globalité, ils sont aussi en mesure d'identifier les quelques élèves démotivés dès le début du cycle de formation. La démarche de différenciation permet au professeur de concevoir et de proposer, en amont de

⁶ Ph. PERRENOUD, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF éditeur, 1996.

⁷ On se référera aux ressources d'accompagnement des programmes d'arts plastiques au cycle 4 : L'évaluation en arts plastiques. Évaluer en arts plastiques au service de l'accompagnement des apprentissages de l'élève : cinq fiches pour penser et mettre en œuvre la dynamique de l'évaluation au cycle 4.

- Fiche n° 3 : dynamiques de l'évaluation diagnostique, formative et sommative (évaluation-bilan) en arts plastiques.
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/21/0/RA16_C4_AP_eval_fiche_3_709210.pdf

⁸ Également :

Fiche n° 1 : rappel des textes et dispositions réglementaires ; conceptions et démarches de l'évaluation en arts plastiques

Fiche n° 2 : terminologie, étapes, processus, finalités de l'évaluation dans ses conceptions générales en éducation

Fiche n° 4 : contributions spécifiques des arts plastiques à la mobilisation et l'acquisition des compétences du socle

Fiche n° 5 : les moments privilégiés et récurrents d'une évaluation servant les apprentissages en arts plastiques ; la dynamique de l'évaluation en arts plastiques

sa séquence pédagogique, le type de pratique qui lui semble répondre à la spécificité d'un élève pour lui permettre de cultiver une appétence, de donner du sens à son travail afin de pouvoir s'y projeter, s'y investir.

Un enseignement soucieux de différenciation permet tout à la fois aux uns de parfaire un savoir-faire déjà acquis, à d'autres de consolider des acquis encore fragiles, alors que pour certains, il incite à se réinvestir dans le travail, à retrouver un engouement pour la pratique plastique.

3.2. Inscrire la démarche de différenciation dans le temps long du cycle et en tirer des bénéfices

Pour être à la fois pertinente et efficace, une telle démarche gagne à s'inscrire dans la durée. Au fil des séquences, le professeur veillera à réinvestir, auprès des élèves enclins à se démotiver rapidement, des points considérés comme acquis dès l'évaluation diagnostique. Considérons-les comme des points d'appui pour leur permettre de se projeter dans les enseignements.

De même, afin que ces élèves jusqu'alors démotivés ne se désinvestissent pas du travail scolaire, le professeur peut chercher à identifier, parmi les différentes activités proposées, celles qui suscitent la plus grande adhésion, l'intérêt le plus vif pour leur permettre d'être en situation de réussite, propre à les réconcilier avec leur scolarité.

Ainsi, en arts plastiques on sera attentif à identifier quelles sont les productions qui tiennent à cœur aux élèves, quels types de pratiques leur permettent d'être en réussite, quelles sont les démarches qui permettent de les valoriser. Toute réussite, toute forme de valorisation, peut constituer, au fil des séances, un point d'appui pour rétablir une relation de confiance avec l'enseignant et une dynamique positive de travail.

3.3. Différencier en s'appuyant sur l'acquisition progressive et la sollicitation régulière de compétences comme leviers de motivation pour l'élève

3.3.1. S'appuyer sur ce que l'élève sait (déjà) faire, les compétences qu'il peut (rapidement) mobiliser, pour aller au-delà

La progressivité des apprentissages est un enjeu majeur de l'enseignement par compétences. Il s'agit pour l'enseignant d'envisager une démarche progressive d'approfondissement, de découverte, de consolidation des acquis pour tous les élèves de ses classes. Dans une telle perspective, chaque élève procède à son rythme, par expérimentations successives ; placé en situation positive, il gagne en assurance, voit son estime de soi valorisée.

Mais pour ce faire, il est important qu'il ait préalablement une bonne connaissance de ce qu'il sait déjà faire. Ainsi, l'enseignant peut lui donner la possibilité de réinvestir ses acquis, en veillant à ce qu'il ait une marge de progrès à accomplir. Face à une nouvelle tâche à effectuer, inédite pour l'élève, il va devoir (ré) exploiter les acquis préalables, les consolider et les compléter par de nouvelles acquisitions. Il pourra ainsi enrichir ses connaissances et consolider ses capacités. Cette attitude dynamique de l'élève nécessite qu'il soit actif et engagé dans une mise en pratique. D'autre part, il est déterminant de faire interagir l'action de la pratique plastique à la réflexion sur ce qu'elle engage, de même de procéder à des moments opportuns à des phases de prise de recul réflexif (notamment par des temps de verbalisation). Il s'agit de permettre à l'élève d'apprécier le réinvestissement des acquis préalables, d'engager une démarche de réflexions et de recherches, et aussi de mesurer sa progression.

3.3.2. Motiver l'élève en donnant du sens à l'enseignement

« Les élèves deviennent de plus en plus conscients des moyens qu'ils utilisent pour s'exprimer et communiquer et sont capables de réfléchir sur le choix et l'utilisation de ceux-ci. »⁹

L'élève devrait pouvoir devenir coutumier de ces modalités d'imbrication des phases de pratique réflexive et de prise de recul critique. Il est important qu'il sache analyser avec le plus d'objectivité possible ses compétences et son degré de maîtrise. L'enjeu est bien qu'il soit en mesure de les réinvestir à bon escient, en fonction de questions nouvelles qui lui sont proposées. Engager ce type de processus nécessite de la part de l'élève un changement de positionnement. Il ne met plus exclusivement en application des consignes. Certes, même si dans son métier d'élève il est invité à y répondre, il passe de la posture de l'exécutant à celle d'acteur d'un processus

⁹ Extrait du programme cycle 3 : volet 1 : les spécificités du cycle de consolidation.

en ce qu'il définit une intention et prend des initiatives. Dans le programme d'arts plastiques au cycle 4, on attend un tel « encouragement de la démarche de projet en favorisant désir, intentions et initiatives. »¹⁰

De ce fait, les productions seront davantage en phase avec le ressenti de l'élève et les pratiques plastiques qu'il souhaite mettre en œuvre. Le programme incite à « favoriser un développement harmonieux de ces jeunes, dans le plaisir de la pratique ». Il conviendra ainsi de favoriser le développement d'une démarche artistique ou du moins d'un cheminement personnel de l'élève au travers d'une pratique qui lui convienne et qu'il souhaite progressivement améliorer, que le professeur veillera à faire grandir, à étayer, à diversifier.

3.3.3. Favoriser la sollicitation de chaque individu par la conduite pédagogique incluant l'évaluation formative

La conduite formative de l'évaluation¹¹ permet également d'accompagner chaque élève dans ses progressions. « Les différentes étapes des apprentissages doivent être adaptées par les équipes pédagogiques à l'âge et au rythme d'acquisition des élèves afin de favoriser leur réussite ».¹²

La mise en œuvre de l'évaluation formative vise à ce tous les élèves se sentent impliqués. Pour ce faire, chaque réalisation plastique devrait trouver sa place au sein de l'ensemble des productions de la classe. On pourra ainsi faire porter un regard de tous sur le travail de chacun et de favoriser des comparaisons. Cette approche combinée d'une mutualisation et d'une analyse réflexive de son propre travail permet à l'élève de situer la pertinence et la spécificité de sa proposition par rapport à la question initiale. De nature exploratoire et réflexive, la pratique en arts plastiques est ainsi régulièrement articulée à des phases de verbalisation sur les productions et les démarches. Pratique, au sens d'une praxis, et verbalisation font que « l'enseignement des arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion ».¹³

L'élève pourra également mesurer le degré de maîtrise des techniques et des outils utilisés. Si la prise en compte de la diversité des réponses proposées constitue un enrichissement, elle permet aussi d'avoir une meilleure visibilité sur les particularités de sa propre proposition. En cours de séance, la conduite formative de l'évaluation s'appuie donc de manière privilégiée sur l'oral au moyen de phases de verbalisation. Elles permettent aux élèves, au-delà d'identifier des maladresses, de prendre conscience de ce qu'ils ont fait, de passer à l'implicite des pratiques à l'explicite des notions et des savoirs repérables, de remédier aux problèmes rencontrés, de s'enrichir des constats de tous, de valoriser les réussites. Lors de ces phases de verbalisation, tous les élèves sont à solliciter.

3.4. Concevoir un enseignement différencié, c'est aussi donner une place essentielle au projet

« De manière spécifique et cohérente, en arts plastiques les compétences se développent, se mobilisent et s'enrichissent dans une pratique étroitement liée au projet de l'élève (au cycle 2 ; au cycle 3). C'est en ce sens qu'elles contribuent, à l'acquisition d'attitudes, d'habiletés, de connaissances permettant la maîtrise progressive des contenus de formation. »¹⁴

Pour mettre en œuvre un enseignement par projet¹⁵ en arts plastiques, quelles que soient les stratégies d'enseignement retenues, des invariants perdurent :

- il convient de concevoir **une proposition d'enseignement ouverte**, favorisant les choix de l'élève ;

¹⁰ Extrait du programme cycle 4 : volet 1 : les spécificités du cycle des approfondissements.

¹¹ Ressources d'accompagnement des programmes d'arts plastiques au cycle 4 : L'évaluation en arts plastiques. Évaluer en arts plastiques au service de l'accompagnement des apprentissages de l'élève : cinq fiches pour penser et mettre en œuvre la dynamique de l'évaluation au cycle 4.

- Fiche n° 3 : dynamiques de l'évaluation diagnostique, formative et sommative (évaluation-bilan) en arts plastiques.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/21/0/RA16_C4_AP_eval_fiche_3_709210.pdf

¹² Extrait du programme du cycle 3 : volet 1 : les spécificités du cycle de consolidation.

¹³ Extrait du programme arts plastiques cycle 4.

¹⁴ Ressources d'accompagnement des programmes d'arts plastiques au cycle 3 : La dynamique des compétences dans l'enseignement des arts plastiques aux cycles 2 et 3.

¹⁵ La notion de projet, principalement du projet de l'élève, joue un rôle essentiel dans l'enseignement des arts plastiques. Toutefois, il s'agit de projets davantage inscrits dans la conception d'un espace de formation ouvert où l'apprentissage se fait au départ du principe que l'élève est encouragé au désir de son projet, à travailler dans la dynamique de son projet, plutôt que de devoir répondre à l'injonction de former un projet en réponse aux consignes de l'enseignant.

- si la question ou la situation ou l'incitation qui sous-tend une problématique initiale est identique pour tous et le cadre de travail commun dans la séquence et les séances qui la forment (par exemple : l'espace et le temps privilégiés et centraux de la pratique [composantes plasticiennes], les moments de recentrage, la conduite formative de l'évaluation, les phases de verbalisation [composantes théoriques], des moments de découverte, de regard sur les pratiques artistiques et des présentations de références artistiques [composantes culturelles]), **il est essentiel que dans ce cadre chaque élève ait sa place pour définir une intention spécifique qui lui soit personnelle** ;
- la réalisation concrète se fait dans **un esprit qui favorise l'autonomie et la prise d'initiative**, dès lors, chacun s'étant approprié la question et engagé dans un projet qui lui est propre peut préparer ses outils et rassembler le matériel nécessaire à la réalisation, chacun s'engage dans une phase de pratique qui lui est propre ;
- pendant l'ensemble de ces étapes, **le professeur accompagne** les élèves de la classe, tout au long du processus, articulant dimensions collectives et individualisation de ce suivi.

La notion de projet, principalement du projet de l'élève, joue un rôle essentiel dans l'enseignement des arts plastiques.¹⁶ S'ils doivent s'articuler, le projet de l'enseignant et les projets des élèves ne sont pas de même nature.

S'agissant des projets des élèves, ils s'inscrivent dans la conception d'un espace de formation ouvert où l'apprentissage se fait au départ du principe que l'élève est encouragé au désir de son projet, à travailler dans la dynamique de son projet, plutôt que de devoir répondre à l'injonction de former une réponse aux seules consignes de l'enseignant. De même, le projet de formation pensé par le professeur pour ses élèves (projet-visée) ne se confond pas avec une suite d'injonctions ou de guidances plus ou moins implicites qui orienteraient les élèves - au prétexte de concevoir un projet - afin de « répondre » ou se conformer au projet (plastique, artistique) personnel du professeur. Ce qui dans ce cas procéderait d'un possible conditionnement des élèves.

Comme l'indique les programmes, dès le cycle 3 : « de manière plus générale au cycle 3, les élèves accèdent à une réflexion plus abstraite qui favorise le raisonnement et sa mise en œuvre dans des tâches complexes. Ils sont incités à agir de manière responsable et à coopérer à travers la réalisation de projets. Ils deviennent également conscients des moyens à mettre en œuvre pour apprendre et résoudre des problèmes. Les stratégies utilisées pour comprendre leur sont enseignées explicitement et ils développent des capacités métacognitives qui leur permettent de choisir les méthodes de travail les plus appropriées. »¹⁷

3.5. Favoriser la démarche exploratoire par le projet et pour consolider les compétences acquises

L'enseignement par projet favorise la démarche exploratoire particulièrement attendue par les programmes du cycle 4 : « privilégiant la démarche exploratoire, l'enseignement des arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible... » Cette articulation entre action et réflexion est au cœur de la différenciation et des processus d'acquisition de compétences.

« La compétence ne résulte pas d'un apprentissage magistral préalable (du moins, pas entièrement) qu'une tâche fermée doit vérifier, mais elle se construit peu à peu par l'instauration de tâches ouvertes pour lesquelles l'élève, à la fois, mobilise ses ressources actuelles mais aussi en acquiert de nouvelles du fait des initiatives qu'il osera tenter dans son opération de recontextualisation. En arts plastiques, plus qu'ailleurs, la réponse n'est jamais un transfert à l'identique mais dépassement et prise de risque, même modeste. Ici, une performance (ce qui vient d'être fait au sens large, démarche et résultat) n'atteste pas immédiatement d'une compétence, ce n'est pas une tâche validante. »¹⁸

¹⁶ On se référera aux ressources d'accompagnement des programmes du cycle 4 : Le projet dans l'enseignement des arts plastiques :

- [Enseignement des arts plastiques et projet d'enseignement](#)
- [Enseignement des arts plastiques et projet de l'élève](#)
- [Une étude de cas : « Matérialité-Construction-Équilibre », le travail du projet d'enseignement dans une séquence d'arts plastiques](#)

¹⁷ Extrait du programme du cycle 3 : volet 1 : les spécificités du cycle de consolidation.

¹⁸ B-A. GAILLOT, *L'approche par compétences en arts plastiques*, intervention à Marseille le 18 mars 2009 (article augmenté et références mises à jour en 2015).

« La notion de projet... permet d'encourager l'élève à manifester progressivement ses aspirations et ses idées, à les développer et les réaliser, dans des formes modestes ou plus ambitieuses selon ses possibilités et celles de la classe, dans les situations de cours ordinaires... ».¹⁹ Compte tenu de la place accordée aux particularités de chaque individu, cette stratégie d'enseignement favorise l'acquisition des compétences par une pratique artistique que chacun privilégie et qui le met en situation de réussite. Car hormis les moments de coopération dans la pratique, de rassemblement et de mutualisation des recherches et des productions, l'élève (ou bien un binôme d'élèves) a aussi le droit de s'isoler (se concentrer sur sa pratique) et se consacrer à son projet.

¹⁹ Ressources d'accompagnement des programmes d'arts plastiques. Enjeux et positionnement des arts plastiques dans la scolarité obligatoire :

Fiche 4 : La responsabilité pédagogique du professeur, la notion de projet, l'évaluation au service des apprentissages, la variété des situations d'apprentissage, l'importance des locaux d'enseignement