

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

Fiche 4 : un exemple de séquence engageant la diversification pédagogique en arts plastiques

Cette fiche porte sur une séquence mettant en œuvre des stratégies de diversification pédagogique en arts plastiques.

Cette approche vise à prendre en charge, selon cette modalité spécifique, diverses difficultés décelées ou potentielles chez les élèves. La verbalisation à partir de la pratique et une approche formative de l'évaluation sont au cœur de la dynamique pédagogique. À la différence de la fiche 3, présentant des phases de « bifurcation » dans les apprentissages pour des élèves en besoin et proposant des modalités différenciées et asynchrones par rapport à la plupart des élèves de la classe, la conduite pédagogique est ici dans une modalité synchrone.

Des vidéos accompagnent cette fiche et sont à consulter dans le déroulé de sa lecture en suivant les hyperliens indexés dans le tableau au début du document.

Capsules vidéo liées à la fiche 4	1
1. Introduction	2
2. « Tableau de bord » de la séquence	2
3. Déroulé de la séquence	4
3.1. ► Capsules vidéo	4
3.2. ► Diaporama	4
4. Régulation des apprentissages tout au long de la séquence par la conduite formative de l'évaluation	4
4.1. Des temps de « régulations interactives »	4
4.2. La mise en place d'une auto-évaluation positive	5
4.3. La mise en place d'une diversification pédagogique	5
5. Groupements d'œuvres et de pratiques artistiques de référence	6

Capsules vidéo liées à la fiche 4

Trois capsules vidéo accompagnent cette ressource. Elles sont signalées dans le corps de la ressource.

Capsules et diaporama	Thématique	Lien http
Capsules 1 et 2	Phase inaugurale de la séquence, énumération des problèmes plastiques et matériels par les élèves	http://www.cndp.fr/portails-disciplinaires/fileadmin/user_upload/arts/arts_plastiques/videos/Fiche_4-_capsule_1.m4v http://www.cndp.fr/portails-disciplinaires/fileadmin/user_upload/arts/arts_plastiques/videos/Fiche_4-_capsule_2.m4v
Capsules 3, 4 et 5	Élaboration commune à deux élèves d'un projet de réponse et choix communs, accompagnement par le professeur	http://www.cndp.fr/portails-disciplinaires/fileadmin/user_upload/arts/arts_plastiques/videos/Fiche_4-_capsule_3.m4v http://www.cndp.fr/portails-disciplinaires/fileadmin/user_upload/arts/arts_plastiques/videos/Fiche_4-_capsule_4.m4v http://www.cndp.fr/portails-disciplinaires/fileadmin/user_upload/arts/arts_plastiques/videos/Fiche_4-_capsule_5.m4v

Capsule 6	Présentation d'un projet par deux élèves	http://www.cndp.fr/portails-disciplinaires/fileadmin/user_upload/arts/arts_plastiques/videos/Fiche_4-_capsule_6.m4v
------------------	--	---

1. Introduction

La façon dont le dispositif pédagogique présenté a été mis en œuvre favorise la possibilité pour chacun d'engager ses apprentissages à partir de la proposition du professeur, en fonction de ses moyens et de ses aspirations. Il facilite également l'accompagnement par l'enseignant des différents élèves. L'organisation du travail par binôme et trinôme d'élèves favorise l'entre-aide.

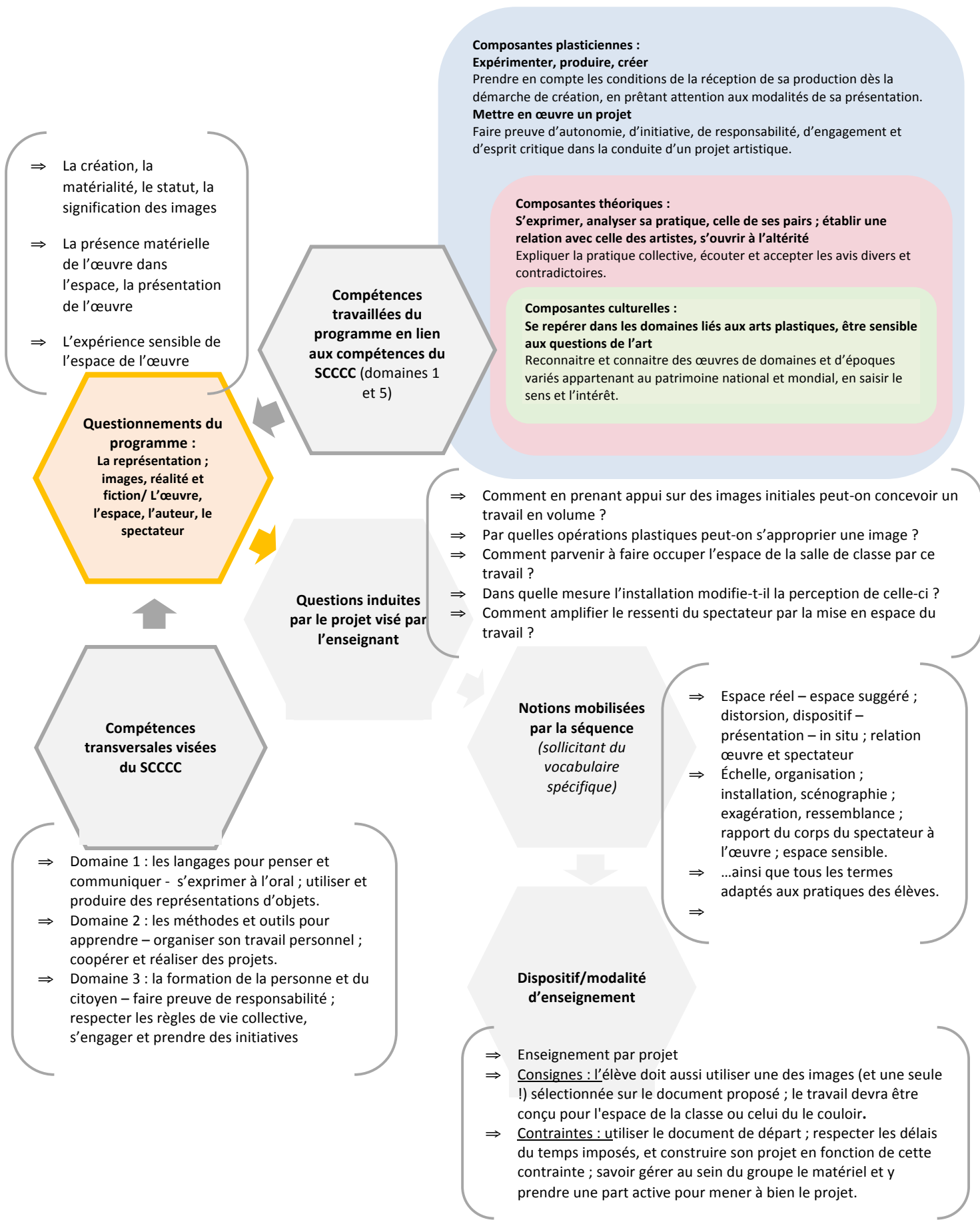
Ce type de dispositif aide les élèves à prendre confiance en eux avant de se lancer dans la réalisation d'un projet d'envergure. D'autre part, il autorise les choix des médiums utilisés en fonction des appétences des élèves ou de leur facilité au regard des expériences menées précédemment.

L'intitulé de séquence proposé à cette de classe de milieu du cycle 4 en est aussi le déclencheur : « La nature envahit l'espace. Ça pousse ! Il y en a partout !! »

Les questionnements visés sont les suivants : « Comment en prenant appui sur des images initiales, telles que celles présentées ci-dessous, peut concevoir un travail en volume ? Par quelles opérations plastiques peut-on s'approprier une image ? Comment parvenir à faire occuper l'espace de la salle de classe par ce travail ? Dans quelle mesure l'installation modifie-t-elle la perception de celle-ci ? Comment amplifier le ressenti du spectateur par la mise en espace du travail ? »

2. « Tableau de bord » de la séquence

Le schéma ci-après présente les principaux éléments structurants pour la conduite de cette séquence en 4 séances.



3. Déroulé de la séquence

Cette séquence permet d'initier un questionnement des élèves sur l'inscription d'un travail plastique dans un espace défini par une installation. L'enseignante veille à proposer à sa classe un intitulé problématisant d'un enseignement par compétences. « [...] l'approche par compétence amène le personnel enseignant à travailler sur des situations-problèmes dans le cadre d'une pédagogie de projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages ».¹ Face à une situation neuve et complexe, les élèves sont invités à réinvestir les ressources acquises lors d'expériences précédentes.

3.1. ► Capsules vidéo

- Capsules 1 et 2: phase inaugurale de la séquence, énumération des problèmes plastiques et matériels par les élèves ;
- Capsules 3, 4 et 5 : élaboration commune à deux élèves d'un projet de réponse et choix communs, accompagnement par le professeur ;
- Capsule 6 : présentation d'un projet par deux élèves.

Dans un premier temps, les élèves regroupés par binômes ou par trinômes définissent deux à trois propositions de projets à l'aide de croquis annotés. Ils parviennent assez rapidement à repérer les enjeux de la problématique plastique et engagent rapidement des échanges entre eux pour trouver des solutions.

Les croquis réalisés sur une « fiche projet » constituent un support à la réflexion du binôme et une mise en commun des idées. Cette démarche d'élaboration d'un projet à plusieurs favorise la « régulation interactive » entre élèves.

Ce type de dispositif d'enseignement nécessite une organisation favorisant des possibilités diverses d'installation des élèves. Certaines tables ont été regroupées en îlots pour favoriser les échanges entre élèves et la mise en commun des matériels et des outils, ainsi que des conseils prodigués par le professeur. D'autres tables permettaient à un élève qui le souhaiterait de s'isoler.

Le professeur prend connaissance des intentions de réalisation de chaque groupe en observant les croquis et en écoutant leurs commentaires. Il leur apporte les premiers conseils. Il prend également quelques clichés photographiques. Ces premiers temps de régulations sont également des phases de préparation de la présentation orale commune à l'ensemble de la classe. Pour ce faire, l'enseignant photographie les croquis qui seront projetés et serviront de supports à la verbalisation orale.

Préparation par le professeur de la phase de verbalisation et présentation orale par un binôme d'élèves de deux intentions de réponses.

Les intentions de réalisations sont mises en commun à travers un exemple de verbalisation d'un binôme d'élèves.

3.2. ► Diaporama

Présentation des productions finales par les élèves.

Les médiums utilisés par les élèves sont variés et les productions finales sont très diversifiées.

4. Régulation des apprentissages tout au long de la séquence par la conduite formative de l'évaluation

4.1. Des temps de « régulations interactives »

L'évaluation formative porte d'abord sur l'attente de l'intention de réponse en cohérence avec la question initiale et sur la réalisation concrète. Elle s'opère lors d'une phase de verbalisation durant laquelle le professeur

¹ Ph. PERRENOUD, *Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève*, in *Pédagogie collégiale*, vol. 9, numéro 2, déc. 1995.

et les élèves apprécient les prises d'initiatives, le degré de motivation, la démarche engagée et l'organisation du travail, le degré d'acquisition de certaines compétences. L'ensemble de ces données seront autant d'indicateurs de compétences en cours d'acquisition.

Ces différentes phases d'évaluation formative sont surtout des occasions durant lesquelles l'enseignant régule le degré d'apports à faire, y compris en les différenciant, en lien aux compétences visées à transmettre aux élèves et de conseils à prodiguer en fonction des besoins identifiés pendant ces échanges oraux. Ces temps de « régulation interactive »² sont difficilement programmables en début de séquence, au moment du lancement de sujet, où l'enseignant ne connaît pas toujours la façon dont il accompagnera les élèves dans leur apprentissage.

Il ne faudrait pas non plus proposer cette régulation seulement en fin de séquence, elle prendrait alors la forme de remédiation, voire d'une évaluation sommative. La « régulation interactive » favorise au contraire un accompagnement tout au long de la séquence en fonction des besoins du groupe ou de certains individus dans le cadre des évaluations formatives.

4.2. La mise en place d'une auto-évaluation positive

Cette méthode d'évaluation aide l'élève à mesurer le degré de certaines de ses progressions. À partir de repères définis dans une grille de positionnement, il se situe au regard des attendus du cycle et de ces acquis antérieurs. En renseignant ce type de dispositif par écrit, il garde également une trace des acquis.

Cette évaluation se doit d'être positive en affichant le potentiel capitalisé. Elle consiste à valoriser l'élève, les efforts qu'il a fournis, ainsi que la qualité de sa production (pertinence de la réponse au sujet et maîtrise technique). Devraient également être pris en compte par l'élève son degré d'appétence pour l'art, sa curiosité, ainsi que la consolidation des compétences partagées du socle. Cette forme d'évaluation se veut motivante, favorisant ainsi la réussite de tous les élèves et contribuant à l'estime de soi.

4.3. La mise en place d'une diversification pédagogique

La diversification pédagogique est souhaitable lorsque d'emblée certains élèves ne parviennent pas à se lancer dans la réalisation d'un projet. Leurs difficultés se traduisent fréquemment de la façon suivante :

- une absence de motivation ;
- une difficile mise au travail, le rendu d'un travail inachevé ;
- une incompréhension des attentes du sujet ;
- l'impossibilité à proposer une intention de réponse au problème posé ;
- l'incapacité à réaliser concrètement son intention initiale ;
- l'incapacité à produire un travail résultant de choix réfléchis faisant sens ;
- l'incapacité de se projeter dans un processus long de réalisation d'un projet.

Si l'élève n'est pas prêt à adopter ce type de positionnement, il existe un risque de décrochage. Or au regard des textes « il est amené à faire des choix, à adopter des procédures adaptées pour résoudre un problème ou mener un projet dans des situations nouvelles et parfois inattendues. »³ De ce fait, il convient de passer par une phase alternative pour ces derniers.

On peut se rapprocher de ce que Ph. PERRENOUD nomme l'« individualisation des processus de formation »⁴. Il faudrait envisager des temps d'accompagnement particulier à penser dans le cadre du curriculum du parcours et non pas exclusivement sur un temps court. L'objectif principal serait d'aider les élèves à dépasser progressivement ce qui les met en échec. Pour ce faire, on peut procéder à la mise en place ponctuelle de regroupements d'élèves qui travaillent selon des modalités différentes. Cela permet aux élèves en difficultés de se sentir toujours intégrés au groupe classe tout en faisant partie d'un petit groupe, ce qui va leur permettre de gagner en assurance et favoriser l'entre-aide. Par ailleurs, on leur proposera des tâches successives pour les aider à s'entraîner et à trouver une certaine stabilité.

² L. ALLAL, *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive*, in M. Huberman (dir.) *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.

³ Extrait du programme du cycle 4, volet 1 : les spécificités du cycle des approfondissements.

⁴ Ph. PERRENOUD, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF éditeur, 1997, réédition en 2016.

Dans un second temps, le professeur réoriente ses élèves vers un travail par projet pour leur permettre de reprendre leur place au sein du groupe classe et pour transférer les acquis des activités diversifiées dans le cadre de l'élaboration d'un projet de réalisation plus personnel et plus conséquent.

La mise en place de ce type de dispositif pour un groupe, au sein de la classe, nécessite une organisation spatiale et temporelle plurielle. Bien que l'espace de la salle de classe soit commun, sans doute faut-il prévoir des espaces distincts pour favoriser une mise en activité différente. La proposition initiale sera toutefois identique aux deux groupes.

Au terme du parcours, les temps de regroupement et de verbalisation sont communs, puisque les notions abordées et les questions soulevées sont partagées par les deux groupes. D'autre part, le champ référentiel artistique est de ce fait également identique pour l'ensemble de la classe.

« En gagnant en aisance et en assurance dans leur utilisation des langages et en devenant capables de réfléchir aux méthodes pour apprendre et réaliser les tâches qui leur sont demandées, les élèves acquièrent une autonomie qui leur permet de devenir acteurs de leurs apprentissages et de mieux organiser leur travail personnel. »⁵ Les activités différenciées visent donc dans cette séquence à faciliter la mise en projet ultérieure des élèves en difficultés.

5. Groupements d'œuvres et de pratiques artistiques de référence

- Bae Ben YU, *Photographies* — 2016
- Christian BOLTANSKI, *Théâtre d'ombres*, 1984
- Guiseppe PENONE, *Empreintes et frottages*, 2004
- Henri MATISSE, *La chapelle du Rosaire*, 1949 -1951
- Henri ROUSSEAU, dit LE DOUANIER, *Le rêve*, 1910
- Henrique Oliveira BAITAGO, *Nouvelles Vagues*, 2014
- J. MELLO et D. LANDINI, *Arbres*, 2014
- Javier PEREZ, *Dessin mural*, 2014
- *La Parabole du Bon Samaritain*, XIII^e siècle
- *La Villa Livia*, à Rome, en l'an 30 JC,
- *Le groupe de lionnes*, Grotte Chauvet, à Aurignaciens,
- Maria NEMOPUCENO, *Installation*, 2015
- Olafur ELIASSON, *Rivière Louisiana*, 2014
- P.P VERONESE, *Fresques de la Villa Maser*, 1560-1561
- Sumakshi SING *Installation*, 2015
- William KENTRIDGE, *Invention d'Afrique*, 2012

⁵ Extrait du programme du cycle 4, volet 1 : les spécificités du cycle des approfondissements.