



HAL
open science

**Vers un enseignement contre l'immobilité:
questionnement sur la posture de travail à travers
l'exploitation du déplacement comme support de
l'autonomie et l'émergence d'une poétisation du banal**

Jérémy Lopez

► **To cite this version:**

Jérémy Lopez. Vers un enseignement contre l'immobilité: questionnement sur la posture de travail à travers l'exploitation du déplacement comme support de l'autonomie et l'émergence d'une poétisation du banal. Education. 2016. dumas-01477877

HAL Id: dumas-01477877

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01477877v1>

Submitted on 27 Feb 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



VERS UN ENSEIGNEMENT CONTRE L'IMMOBILITÉ

Questionnement sur la posture de travail à travers l'exploitation
du déplacement comme support de l'autonomie et l'émergence
d'une poétisation du banal.

Travail scientifique réflexif

DU, parcours adaptés des fonctionnaires stagiaires du second degré

Année Universitaire 2015-2016

JÉRÉMY LOPEZ

Sous la direction de Mme Penancier M.
et co-dirigé par Mme Pinel K.

DÉPLACEMENT

MOUVEMENT

AUTONOMIE

POÉTIQUE

LIBERTÉ

ESPACE QUOTIDIEN

CINÉPLASTIQUE



Table des matières

Introduction	1
---------------------------	----------

I /Investigation du développement cognitif et moteur par le mouvement : émotions, pulsions et créations

I.a) Le développement moteur et cognitif de l'enfant: recherche des facteurs pulsionnels et le sens du mouvement	6
I.b) L'aménagement de l'espace de la classe : des besoins capitaux en école préélémentaire et élémentaire	7
I.c) La voix des élèves en second degré : frustration, inconfort et habitude et recherche du plaisir et de motivation	10

II/ Un besoin matériel et une condition institutionnelle réinterrogée sur le terrain

II.a) Observations d'une proposition de classe anti-chaises	13
II.b) Incidences matérielles en arts plastiques : préconisations de Christian Vieaux et dynamique de création de Pierre Gosselin	15
II.c) Face aux programmes : des séquences expérimentées pour appréhender l'apprentissage du poétique par le déplacement	19
II.d) L'EPS, un allié favorable ?.....	22

III/ La poétisation du quotidien pour une démarche cinéplastique et citoyenne

III.a) Le nomadisme quotidien : transfigurer l'action de la marche en une stratégie pour des actions poétiques et plastiques	25
III.b) D'autres graines à planter : d'une poétisation du banal à la participation au parcours citoyen	27
Conclusion	30
Bibliographie	35
Table des illustrations	39
Annexes	43

Introduction

Les corps peuvent sortir de la caverne où l'attention, le silence et la courbure des dos les ligotaient aux chaises comme par des chaînes. Qu'on les force à s'y remettre, ils ne resteront plus en place sur les sièges. Chahut, dit-on [...] Alors les corps se mobilisent, circulent, gesticulent, appellent, s'interpellent, échangent volontiers ce qu'ils ont trouvé sous leurs mouchoirs. Au silence le bavardage succède-t-il et le chahut à l'immobilité ? Non, jadis prisonniers, les Petits Poucets se libèrent des chaînes de la Caverne multimillénaire qui les attachaient, immobiles et silencieux, à leur place, bouche cousue, cul posé.¹

Qu'il est difficile de rester en place ! C'est ce qu'il en est en tout cas pour ma part lorsque je me retrouve dans mon atelier, au milieu de mes ébauches, de mes carnets de croquis, quelques réalisations installées au mur et au sol de manière provisoire. Mon espace d'atelier n'est que le lieu où j'agence mes récoltes d'objets ou d'images rencontrés par mes déplacements quotidiens pour, ensuite, chercher un moyen de les transformer. Ma démarche artistique est plutôt une recherche à retrouver, par les médiums et les outils plastiques que j'utilise, un regard sensible et poétique porté au moment de la rencontre sur ces choses qui nous entourent et qui sembleraient banales. Serait-ce chercher une certaine transfiguration ? Quoi qu'il en soit, cet atelier, le lieu où je me pose, est l'espace où tout se joue, se réfléchit pour rendre opérant mon travail. Il m'est impossible de rester assis à ce moment-là. Même si je gratte quelques lignes, quelques idées en étant assis à mon bureau, le mouvement d'inspiration et d'élaboration ne peut se faire dans l'immobilité. Comme si je devais mettre en marche mon esprit, c'est en tournant autour, en m'approchant, en accrochant les choses au mur ou au plafond, en allant toucher, voir, sentir que mes idées d'interventions artistiques viennent. Le déplacement dans le quotidien n'est pas seulement le moyen de récolter des matériaux artistiques, mais aussi le moyen de démarrer le processus de création.

Ce n'était alors qu'une légère surprise, lorsque j'ai démarré cette année ma pratique enseignante, que de voir les élèves qui étaient face à moi ne pouvaient pas non plus se retenir de se lever et se déplacer dans l'espace de la classe lorsque nous devons pratiquer. Je trouvais là, en tout cas, un certain écho avec mon propre agissement. C'est de cette observation de

¹ Michel Serres, *Petite poucette*, éd. le Pommier, coll. Manifestes, Paris, 2012. *La libération des corps*, p.39-40.

départ que j'ai choisi de développer ici un travail de recherche questionnant la posture de travail des élèves où le parti pris serait d'exploiter leurs mouvements et déplacements plutôt que de les combattre. Je serai moins d'accord de dire qu'il s'agit ici de combattre et d'exploiter un certain chahut. Il s'agit de composer ma pratique enseignante en prenant en compte l'énergie et les pulsions de l'âge adolescent. Comme l'écrit Michel Serres, cité plus haut, les corps ne peuvent s'empêcher de gesticuler et de s'interpeler. Ce constat de terrain m'a donc donné la volonté d'étudier et questionner les possibles formes d'apprentissages en arts plastiques en bannissant le rapport immobile (ou en tout cas un rapport de fixité) que peuvent avoir nos élèves dans nos espaces de travail et principalement celui de la classe d'arts plastiques. Le problème privilégié est celui, pour moi, de la gestion de classe et de facilité l'identification et la valorisation d'un élève si, effectivement, je proposais une forme de classe où aucune place attirée ne serait donnée, où l'échange professeur/élève se ferait dans un mouvement, dans un constant déplacement de chacun. Le premier regard que nous pourrions avoir sur cette idée serait l'image d'une désorganisation ou d'une idée invraisemblable qui justifierait la nécessité d'un plan de classe où l'élève recherche la voie de la singularité par la participation et la valorisation. J'ai effectivement pu constater que responsabiliser des élèves en îlots lors de leurs pratiques (gérer le calme du groupe, le matériel, le nettoyage etc.) était une manière de valoriser les élèves dans leurs prises d'autonomie. Mais qu'arrive-t-il si le mouvement de chacun puisse les rendre tous autonomes ? Où l'élève trouvera-t-il le regard du professeur pour le valoriser à l'intérieur de la classe, sans passer par un enseignement au cas par cas ?

De ce que j'aurais pu prendre dans un constat de départ, comme de l'irrespect face à ma posture enseignante, ce travail de recherche tentera de démontrer qu'il y a une urgence ou un besoin extrême chez l'adolescent à vouloir libérer de l'énergie et donc à combattre la posture assise face à sa table que l'institution prend traditionnellement comme « la bonne attitude de travail ». Si l'on pense que le mouvement perpétuel, chez l'enseignant, relèverait d'une fuite ou d'une assurance réduite (instabilité) face à ses apprenants², devons-nous pour autant en faire le même constat pour nos élèves en construction ? Ou plutôt, ne devrions nous pas exploiter cette forme d'expression pour en donner une force possible dans les compétences attendues des arts plastiques ? Il semble en effet qu'il y ait une contradiction, dans la mission d'enseigner les arts plastiques par la pratique et l'expression, avec la forme traditionnelle que

² Sébastien Clerc, Yves Michaud, *face à la classe*, éd. Folio, Saint-Armand, 2010, chap. XIII *Le territoire, approche pratique*, points 2.2, *Déplacements et positionnements*, p.330.

présuppose les éléments matériels (et leurs dispositions) d'une salle de classe. Dans le parti pris qui est le mien, je propose de démontrer qu'intensifier et permettre une certaine liberté du mouvement des élèves pourrait permettre une approche plastique plus profonde lorsque nous souhaitons travailler à partir des éléments qui nous entourent. C'est finalement vouloir prendre le risque de renforcer l'interaction entre la rencontre physique, sensorielle, de l'élève et du banal. Toutefois, cette prise de risque porte en elle ses limites face aux repères et au cadrage que donne le champ scolaire, notamment dans son contrôle d'autorité. Enfin, cette recherche ne se limite pas à l'argumentation d'une nécessité d'obtenir une forme spécifique des locaux pour une salle d'arts plastiques. Certes, l'espace participe aux dispositifs employés pour générer un déplacement utile et favorable dans l'apprentissage mais nous tenterons de démontrer que nous pouvons innover la pratique enseignante en tentant de se dégager des contraintes matérielles.

Il sera donc envisageable de remettre en lumière la spécificité de la forme de l'espace dédié à l'enseignement des arts plastiques (son mobilier, sa structure, ses repères d'enseignement vis-à-vis des autres disciplines et de leurs formes) dont les incidences sont particulièrement éclairantes face à nos missions d'enseignement. Le but sera d'être, à la fois, dans des réponses possibles aux attentes des programmes, mais aussi une manière de problématiser les niveaux de difficultés ou de facilités d'apprentissages des élèves, si nous proposons un nouveau rapport à la salle de classe et donc un nouveau rapport avec l'accompagnement de nos apprenants. Le problème directeur sera alors d'identifier clairement quelle relation et quelle qualité d'apprentissage nous proposons sous la transformation de cette forme classique de la salle en réinterrogeant le rapport mobile/immobile des élèves face à leurs besoins. Nous verrons que cela relève peut être plus d'un manque de repères dans les approches d'enseignement des multiples disciplines enseignées en collège plutôt qu'une règle intérieure de l'établissement. Nous verrons notamment que les préconisations pour l'agencement d'une salle d'arts plastiques, proposées par l'inspecteur général chargé des arts plastiques, Christian Vieaux, semblent soutenir cette envie de faire déplacer les élèves.

Pourquoi donc insister sur cette démarche enseignante ? L'arrivée du nouveau programme d'arts plastiques de 2016, dans sa lecture, m'a conforté à l'objectif recherché et intuitif sur ma mission praticien/enseignant dans la discipline des arts plastiques. Les principales valeurs que je souhaite développer sont avant tout la construction pour agir sur soi, sur les autres et sur le

monde³ sans en oublier la recherche d'un dispositif motivant. Nous pouvons donc nous poser cette question : Comment le mouvement dans la classe et hors classe influe sur la pratique professionnelle de l'enseignant d'Arts Plastiques et sur l'apprentissage des élèves ? Si la classe d'arts plastiques tendait à se renforcer, d'un point de vue matériel, vers la forme d'atelier artistique, ne devrions-nous pas rendre l'éloge de ce premier signe d'expression, qu'est le déplacement par la marche, comme principe d'amorçage d'un travail créatif ? Thierry Davila en fait l'éloge tout en signifiant la marche à la création dans un rapport de flâneries et de dérives⁴ dont l'image de l'homme en marche est celui de l'Homme acteur de son site où il cherche à se situer et croire au monde. Cette approche plastique du déplacement se nomme la cinéplastique. Elle met en avant la phénoménalité du déplacement dont elle souligne la pertinence et la valeur esthétique en prenant le sens kinesthésique comme sens privilégié. Mais encore une fois, retenons ici à quel degré je souhaite exploiter le déplacement dans la pratique enseignante. Évidemment, l'idéal recherché serait celui de la conscience de la plasticité que peut donner le déplacement (ce qui peut être également travaillé en EPS avec l'approche chorégraphique des gestes et des parcours à effectuer). Mais gardons également en mémoire, ici, qu'il sera le principal moyen utilisé pour créer un dispositif motivant et favorable pour produire une approche poétique avec le banal [en permettant une expérience physique et sensorielle plus intense dans la pratique des arts plastiques].

Ainsi, les enjeux et les hypothèses qui se tiennent dans ce travail réflexif sont la recherche et la valorisation de l'autonomie [où les différents types d'intelligences sont mobilisés] puis de la construction du citoyen, celui qui va agir sur le monde [rendre conscient une action par rapport au banal]. En travaillant par et avec des éléments qui sont proches de nous, il sera question d'éviter au maximum une séparation de sens entre ce qui se travaille dans les heures d'arts plastiques et ce qui se vit chez l'élève dans son quotidien [créer du lien avec leur propre environnement quotidien]. Cette quête se rapporterait alors à faire le lien entre l'art et la vie.

Pour cela, je propose d'étudier avant tout l'importance du mouvement dans le développement de l'enfant, tant dans sa motricité que dans son développement cognitif. Par l'exploitation de recherches scientifiques et des enquêtes pédagogiques, je tenterai de dégager des facteurs face à ce qui a été constaté auprès de mes élèves et d'en soulever des logiques. Par la suite, il

³ À cela je renvoie à la lecture des nouveaux programmes qui sera développée plus tard : Bulletin Officiel de l'éducation nationale, arrêté du 9-11-2015 et J.O. du 24-11-2015. Annexe 3, programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4).

⁴ Thierry Davila, *Marcher/créer, déplacements, flâneries, dérives dans l'art de la fin du XXème siècle*, éd. Du Regard, Paris, 2002.

sera question de proposer différentes expérimentations étudiées ou produites qui prennent en compte ces recherches scientifiques et dont les résultats semblent pertinents dans l'approche proposée des arts plastiques. Enfin, nous tenterons d'établir les apports idéaux et la quête à prolonger de cette pratique enseignante face à l'apprentissage de nos élèves, tout en tant qu'individus sensibles et créatifs qu'en citoyens en devenir.

I/ Investigation du développement cognitif et moteur par le mouvement : émotions, pulsions et créations

I.a) Le développement moteur et cognitif de l'enfant: recherche des facteurs pulsionnels et le sens du mouvement

Dans cette partie, il sera question de développer les différents facteurs qui donnent cette puissante envie de « ne pas rester en place » chez nos adolescents à travers des recherches sur le cognitif, le physiologique et le psychique. La première question que nous devons nous poser serait, sans doute, en quoi le mouvement porte une importance majeure dans notre apprentissage et notre vie. Dans un premier temps, les psychologues et psychanalystes Alberto Konicheckis et Simone Korff Sausse affirment que le mouvement a un enjeu majeur dans le passage au symbolisme et dans la stimulation du travail mental :

« Les mouvements n'ont pas pour seule vocation l'étayage de la sphère du verbal. Les traces des mouvements restent toujours vivantes et s'actualisent dans le processus analytique et dans la relation transférentielle. Par les mouvements, le corps figure et transforme, interprète et symbolise. Les impressions de cette incessante activité psychique se retrouvent dans l'ensemble des représentations-choses inconscientes. Les mouvements constituent en effet la matière vivante de toutes premières formes de symbolisation sur lesquelles les expériences ultérieures de la vie psychique viennent se déposer »⁵ et « on sait depuis longtemps que le mouvement favorise le cours de la pensée et la transmission du savoir. Que l'on songe par exemple à la très ancienne habitude de déambuler tout en parlant [...]. Le mouvement du corps stimule le travail mental. Récemment, des thérapeutes ont proposé des thérapies par la marche à des adolescents délinquants. Le mouvement est alors utilisé comme un outil thérapeutique. La promenade est un grand thème littéraire chez de nombreux écrivains, comme Robert Walser ou Jean-Jacques Rousseau, qui associent le mouvement avec l'inspiration poétique »⁶.

Les personnes qui se présentent dans nos classes sont des enfants qui se retrouvent dans l'apprentissage de la gestion de leurs émotions (stress, frustration, motivation, excitation, plaisir etc.). En cela, le travail de l'enseignant doit participer dans l'apprentissage de l'élève à

⁵Alberto Konicheckis et Simone Korff Sausse (dir.), *Le mouvement, entre psychopathologie et créativité*, coll. SEPEA, éd. In press, Paris, 2015, introduction, p.11-12.

⁶ *Ibid.*, par Simone Korff Sausse, chapitre 1 : *le mouvement, aux fondements de la construction psychique et de la créativité artistique*, p. 20.

mieux gérer les nécessaires déstabilisations cognitives et affectives.⁷ Dans cet apprentissage, la motricité peut être abordée par différents facteurs, et ceci dès l'émergence du graphisme de l'enfant. Béatrice Janin, en propose quatre. Il peut y avoir :

- la motricité comme décharge violente (présuppose l'expulsion face à l'urgence dépourvue de signification symbolique mais qui a une valeur psychique).
- la motricité comme action (certains mouvements peuvent être envisagés comme un mode pour pouvoir dire ce qui ne peut pas être dit avec des mots, parce qu'on en dispose pas. Il s'agit d'un langage-action. Il correspond au premier mode de traduction préconscient : la pensée cinétique).
- la motricité sous la forme de procédés auto-calmants (il s'agit de mouvements répétés dont le but est de neutraliser les tensions trop intenses pour amener du calme. Ils sont également dépourvus de signification symbolique car ils tentent de réduire le niveau d'excitation).
- enfin, la motricité comme emprise sur la réalité, comme transformation de l'environnement et de soi même. Elle suppose de la pensée préconsciente.⁸

Également, les facteurs liés aux sens sont, pour le physiologiste Alain Berthoz, déterminants dans l'approche et l'appréhension que nous puissions avoir de notre environnement. Il adopte le point de vue d'une « théorie de la complexité dynamique ». Selon lui, en plus des cinq sens (vision, olfaction, audition, toucher et goût), il faut en envisager un sixième, le sens du mouvement ou Kinesthésie, qui résulte de la coopération de plusieurs capteurs et exige que le cerveau reconstruise le mouvement du corps et de l'environnement de façon cohérente. Selon Berthoz, le sens du mouvement relève d'une composition de signaux de tous les sens qui coopèrent dans une opération complexe. Mais le mouvement a toujours une signification, même s'il peut être signe ou symbole et la perception du mouvement est toujours multi-sensorielle. Ainsi, il existe des convergences multi sensorielles à tous les niveaux du système nerveux et, par ailleurs, l'action influence la perception à sa source. « La vision est palpation par le regard (...) la perception n'est pas une représentation : c'est une action simulée et projetée sur le monde »⁹ disait Merleau-Ponty et la perception, toujours selon Berthoz, est une interprétation. Il faudrait selon lui, « construire une physiologie des relations entre mouvement et émotion ».

⁷ À cela, je propose en Annexe 1 la lecture d'un exercice de mesure d'appropriation et de verbalisation de ses émotions par l'interaction professeur/élèves établi par Daniel Favre. Lien internet : <<https://sites.google.com/site/cessons/>> (consulté le 01/04/2016).

⁸ Alberto Konicheckis et Simone Korff Sausse (dir.), *Le mouvement, entre psychopathologie et créativité*, op.cit., chapitre 2: *le TDAH et les diagnostics pendant l'enfance : la complexité des facteurs déterminants* par Béatrice Janin, p.41.

⁹ Alain Berthoz, *Le sens du mouvement*, éd. Odile Jacob, Paris, Février 1997. Citation de Maurice Merleau-Ponty évoqué dans le chapitre 5 : *une mémoire pour prédire*, p.147.

Le développement cognitif et surtout la maîtrise émotionnelle ne peuvent donc se séparer du corps agissant. Mais alors, comment construire un dispositif d'apprentissage en arts plastiques centré sur le mouvement et la perception/sensation pour répondre à cette formation complexe à laquelle font face nos élèves ? Également, comment disposer et innover nos espaces de travail (espace de la classe) pour favoriser ce rapport kinesthésique quand une forme traditionnelle d'autorité institutionnelle persiste ? En effet, la question de la gestion de classe et le dispositif qui s'apprêterait à générer de l'attention auprès des élèves s'apparente souvent à une image où les apprenants ont une place attribuée et sont en position assise. Mais cette forme standardisée ne serait-elle pas réductrice dans les approches des arts plastiques ? La posture de travail, où la pratique est omniprésente dans cette discipline, est donc une donnée essentielle à étudier dans cette recherche, sans oublier le besoin de motiver l'élève.

Parmi les éléments de nos nouveaux programmes de 2016, plusieurs passages écrits et plusieurs objectifs d'apprentissages nous poussent à se tourner vers une remise en question de la posture de travail face au corps changeant de nos élèves durant le cycle 3 et 4. Cette idée est exprimée dès le Volet 1 du B.O du 26 Novembre 2015 :

« Volet 1 : les spécificités du cycle des approfondissements (cycle 4) :

Lors des trois ans de collège du cycle 4, les élèves, qui sont aussi des adolescentes et des adolescents en pleine évolution physique et psychique, vivent un nouveau rapport à eux-mêmes, en particulier à leur corps, et de nouvelles relations avec les autres. Les activités physiques et sportives, l'engagement dans la création d'événements culturels favorisent un développement harmonieux de ces jeunes, dans le plaisir de la pratique, et permettent l'acquisition de nouveaux pouvoirs d'agir sur soi, sur les autres, sur le monde. L'élève œuvre au développement de ses compétences, par la confrontation à des tâches plus complexes où il s'agit de réfléchir davantage aux ressources qu'il mobilise, que ce soit des connaissances, des savoir-faire ou des attitudes. »¹⁰

Il sera donc question de mettre en place des dispositifs qui participeront également au bien être de nos élèves, la notion de plaisir et de motivation étant parfois négligée dans l'élaboration de nos dispositifs. Ainsi, le mouvement produit, qu'il soit dans une décharge violente, auto-calmand, comme action ou comme emprise sur la réalité participera toujours à la conscience de la construction de ce nouveau rapport qu'ils vivent avec eux-mêmes.

¹⁰ Bulletin Officiel de l'éducation nationale, arrêté du 9-11-2015 et J.O. du 24-11-2015. Annexe 3, programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4).

I.b) L'aménagement de l'espace de la classe : des besoins capitaux en école pré-élémentaire et élémentaire

À la suite de ces lectures scientifiques et notamment sur la charge pulsionnelle dans le développement de l'enfant, il m'a semblé nécessaire de savoir comment les écoles élémentaires favorisent ce développement à travers l'aménagement de l'espace de la classe. En effet, si je projette de critiquer les conditions qui me sont données au collège et qui me semblent peu favorables à mes intentions, je dois connaître les repères qui sont donnés dans les cycles précédents le collège.

Dans un document proposé par le pôle pré élémentaire des Vosges (cf. annexe 4, p.54-57), des premiers éléments de réponses se présentent. Nous pouvons constater que l'aménagement préconisé favorise une ergonomie organisationnelle, physique et cognitive dans un souci de participer au bien être de l'enfant. Il y est principalement question de développer des salles spacieuses, de créer des repères sur le développement du temps de la journée et de penser la déambulation qui ne se limite pas à la salle de classe. Les centres d'activités sont clairement repérés (ex : centres d'activités physiques, d'exploration, de langue étrangère, des livres, d'expression dramatique, de cuisine etc.). En élémentaire, la transition vers une classe comme nous la connaissons en second degré se met en place très rapidement.

Avons-nous retiré trop rapidement cette cohésion entre les espaces scolaires ? Il est évident qu'il n'est pas voulu de créer des aménagements identiques aux classes préélémentaires. Toutefois, il est peut être bon de poser la question aux élèves du second degré sur le confort ou l'inconfort qu'ils perçoivent à cause ou grâce à la manière de conduire nos espaces d'enseignement. Il n'est point non plus l'idée d'affirmer que nous n'avons gardé qu'un élément pour gérer la classe [présence des tables et des chaises au nom d'un contrôle d'autorité] pour penser cet espace puisque par la liberté pédagogique, nous sommes les entiers responsables dans la manière de conduire nos classes. Mais je tenterai de dire que nous avons sans doute perdu quelques éléments clés pour favoriser le bien être des élèves, voir même des éléments clés pour transformer leur violence¹¹. Comment la gestion de notre espace de travail peut-elle conduire à des dispositifs opérants pour l'apprentissage comportemental des élèves ?

¹¹ À cela, je renvoie à l'ouvrage de Daniel Favre, *Transformer la violence des élèves, cerveau, motivations et apprentissage*, éd. DUNOD, Paris, 2007.

I.c) La voix des élèves en second degré : frustration, inconfort et habitude et recherche du plaisir et de motivation

En observant l'*habitus* de mes classes (et notamment en fin de cycle 4), dans un temps plus éloigné que lors du constat de terrain exprimé en introduction, j'ai ressenti une déstabilisation vis-à-vis de ma recherche et mes convictions. Malgré quelques élèves qui avaient une réelle difficulté à rester en place et à devoir bouger, la plupart semblaient indifférents face à mes propositions de varier leur posture de travail, privilégiant l'aspect confortable de la posture assise. Toutefois, je sentais l'intuition de devoir continuer cette pratique enseignante, notamment dans l'emploi de la motivation, élément essentiel à l'apprentissage et cher à Daniel Favre¹². C'est à ce moment là que j'ai souhaité leurs réponses par un questionnaire portant sur la temporalité, le sentiment et la motivation à travers l'observation de différentes postures de travail (Cf. Annexe 2, p.46-53). J'ai souhaité proposer ce questionnaire à la seule classe de fin de cycle 3 que j'ai et trois classes de fin de cycle 4 afin d'en comparer également les réponses face à un écart dans le niveau d'autonomie. Les observations qui s'en dégagent sont donc parfois variables, selon le niveau d'autonomie de la classe, exprimant le besoin d'un accompagnement poussé ou inversement. Parmi les éléments de réponse qu'ils ont donné, il est observé que :

- La durée moyenne pour le temps d'inspiration est d'environ 15 minutes.
- La vue est le sens qu'ils semblent privilégier lors du mouvement d'inspiration. Un fort pourcentage également pour le toucher, avec une diminution de ce pourcentage lorsque l'on passe de la 6^{ème} à la 3^{ème}.
- Le sentiment éprouvé par une posture assise durant une heure de cours est à plus de 50% un sentiment d'ennui qui se suit par de l'inconfort et des douleurs physiques.
- Le besoin de se lever durant l'heure de cours est exprimé (pour les deux cycles) à plus de 80% dont les facteurs sont de l'énerverment, du stress, de l'inconfort, un besoin d'interaction avec ses camarades et de l'ennui. Ceux qui ont répondu négativement à ce besoin justifient leurs réponses par une habitude assimilée de devoir rester assis.
- Ils estiment à 70% environ, qu'ils sont mieux concentrés et plus créatifs lorsque nous leur permettons de travailler en mouvement pour la pratique des arts plastiques. Ils

¹² Daniel Favre, *Cessons de démotiver les élèves, 19 clés pour favoriser l'apprentissage*, éd. DUNOD, 2^{ème} édition, Paris, 2015. + voir l'Annexe n°1 p.41 sur un exercice d'appropriation et l'étude du plaisir et de la frustration.

affirment une envie de « mieux travailler », « d'avoir accès à plus de choses », « d'être aidé et d'aider », « de libérer de l'énergie ».

- Enfin, ils en expriment également les limites et les dangers si nous proposons un cours qui serait toujours dans un mouvement où aucune place assise ne serait attribuée officiellement. Les risques de bruits, de disputes et d'agitation semblent des éléments inconfortables qui pourraient nuire à la crédibilité du cours donné.

Nous voyons donc qu'à travers leurs réponses, et notamment dans le dernier point, que les élèves sont conscients des limites et des risques qui peuvent nuire à leur apprentissage et pouvant émerger si nous leur laissons une trop grande liberté de mouvement. Et ceci a été affirmé tant en 6^{ème} qu'en 3^{ème}. Encore une fois, comment mesurer ce « trop grand » de liberté donné. C'est ce qui semblerait distinguer de ce que nous pourrions observer comme une dynamique dans la classe et un chahut.

Mais prenons le risque ! Si toutefois, élaborer des séquences permettant d'appuyer ma recherche permettrait un autre confort ou une diminution de l'ennui, malgré tout, fragile, nous tenterons de montrer que cette démarche va au-delà. Enrôler les élèves dans un certain bousculement des habitudes de postures de travail n'est qu'un premier pas pour les mener vers une approche sensible de ce qui les entoure et pour, peut-être, gagner en engagement personnel dans les réponses aux incitations. Comme la volonté d'intensifier l'exploitation de tout leur sens pour faire naître également le sens kinesthésique, n'oublions pas l'affirmation d'Alain Berthoz : l'action influence la perception à sa source. Cette affirmation pourrait peut-être déjà répondre à une forme d'agissement sur soi ou sur le regard porté sur leur environnement quotidien.

Enfin, cette approche effectuée auprès des élèves a beaucoup compté dans l'élaboration de mes dispositifs d'enseignement. Il semble, en tout cas pour ma part, que ce temps d'écoute des émotions de nos élèves participe à l'amélioration d'un meilleur mode d'apprentissage et d'un meilleur rapport professeur/élèves. En ce sens Daniel Favre signale le danger de se couper des émotions :

« Nos recherches ont montré un lien entre la violence et la coupure par rapport aux émotions. Sans la capacité à se représenter ce que l'autre sent, tout en le distinguant de ce que l'on ressent soi même, nous sommes très démunis. Celui ou celle qui exerce une violence physique ou psychologique et qui ne représente pas les conséquences de ses actes chez "sa victime" ne dispose plus de frein pour se réguler. L'enseignant qui rationalise, mentalise tout ce qu'il fait

et n'accorde ni intérêt ni confiance à son "feeling", prend le risque de produire un enseignement parfait sur le papier mais pas trop contrôlé et ennuyeux pour les élèves. Il devient surtout peu apte à accueillir et à accepter la dimension affective des élèves et à les accompagner dans l'apprentissage, car il reste trop centré sur ce qu'il émet lui-même. D'où le risque de se tromper sur l'intention des élèves [...] L'inverse existe également, lorsque l'enseignant qui a replié ses "antennes émotionnelles" ne se rend pas compte qu'il est l'objet de moqueries. Pour l'élève, prendre l'habitude de se défier de ses propres émotions correspond à douter du bien fondé du fonctionnement d'une partie de lui-même. L'élève qui refoule ses peurs, qui ne fait pas confiance à ce qu'il sent, qui se dit qu'il a tort de trouver l'exercice ou la leçon difficile puisque l'enseignant lui a dit que "c'est facile et que tout le monde y arrive !", peut donc se couper de lui-même. S'il a pris cette habitude de se couper de ses émotions et si l'école a accentué le phénomène, ressentir du plaisir sera plus difficile pour lui, il aura besoin d'excitations de plus en plus fortes, comme celles que procurent la violence et les conduites addictives en général»¹³.

¹³ Daniel Favre, *Cessons de démotiver nos élèves, 19 clés pour favoriser l'apprentissage, op.cit.*, Clé n°2, rectifier une erreur de notre culture, p.18.

II/ Un besoin matériel et une condition institutionnelle réinterrogée sur le terrain

II.a) Observations d'une proposition de classe anti-chaises

Pour Jean-Michel Zakhartchouk, il est dangereux de croire en une uniformité illusoire de la classe¹⁵. Si nous souhaitons rendre opérant un parcours éducatif par compétences, le travail de différenciation serait donc central. C'est dans cette idée que j'ai souhaité poursuivre mes recherches en essayant de trouver des dispositifs innovants pour mes classes. Mon idée principale était de commencer à mettre en place des dispositifs concrets et favorables pour exploiter et mettre en valeur l'autonomie en prenant la liberté du déplacement en salle de classe.

Pour donner un exemple de difficultés rencontrées et me poussant à faire la critique de l'immobilité de l'élève sur sa chaise, nous pouvons évoquer cette anecdote : lorsque j'ai demandé à des élèves de 4^{ème} de travailler sur la transformation de leur autoportrait en trois images, par des techniques libres, la plupart présentaient des difficultés pour démarrer une réflexion sur mon incitation. On supposait que cela provenait de la fiche outil proposée où le projet devait passer par une phase de dessin, de croquis. Mais pour d'autres cet outil était très efficace. Lorsque la visualisation de différentes références artistiques ne suffisait pas pour amorcer un travail plastique personnel, ces élèves- là sont passés par le libre mouvement dans la classe, à la recherche d'un accès aux matériaux (vouloir les voir, les toucher, les connaître et non à la recherche de *modèles* auprès d'autres élèves) pour enfin commencer à proposer un travail plastique en marche. C'est-à-dire que le démarrage de leur pratique a émergée par une posture de travail personnelle pouvant leur convenir et pouvant, certainement, favoriser une production singulière. Je compris alors qu'il ne s'agissait pas d'un manque d'images pour s'inspirer mais qu'il fallait leur donner accès à un autre champ exploratoire visible et tactile avec un rapport réel des outils mis à disposition, pour que la recherche du projet soit efficace [en donnant accès à la pratique dans sa diversité]. L'amorçage efficace du projet dans sa pratique ne venait donc pas uniquement du problème de la forme des fiches-outils pédagogiques que je proposais, mais elle provenait, pour certains, d'un accès restreint aux champs de réflexion. Nous pouvons, en quelques sortes, évoquer ici le danger d'une modélisation sur la méthode de travail où nous émettons, parfois, des contraintes dans nos incitations qui sont contre productives. Il s'agira donc, dans cette forme d'enseignement, de

¹⁵Jean-Michel Zakhartchouk, *Enseigner en classes hétérogènes*, éd. ESF éditeur, Paris, 2015.

ne pas oublier les différentes typologies d'élèves à gérer face à leurs besoins ainsi que les différents types d'intelligences [linguistique, logico-mathématique, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle]¹⁶. Face à cette diversité, nous pouvons donc nous demander ce que peut apporter le travail en mouvement ? Il semblerait qu'une première réponse se trouve dans le rapport entre marcher et penser comme l'affirmait la méthode Aristotélicienne¹⁷. Une des hypothèses de l'aspect mobile dans la classe serait que l'élève saurait quantifier de manière autonome ses besoins et les interlocuteurs qu'il pourrait intégrer pour son apprentissage. Il ne s'agit pas d'enlever la légitimité à la présence du professeur mais plutôt d'enlever ce relais parfois unique où le professeur filtre le besoin de l'élève par son intervention, tout en étant dans la valorisation de la participation. Le besoin de réponse d'un élève, par la participation désignée d'un autre élève, permet, certes, d'embarquer toute la classe dans le même rythme et la réponse aux mêmes questionnements, mais nous pourrions privilégier le rapport de tutorat (l'élève sollicite un autre élève), privilégiant l'entre aide dynamique et permettant à ce que chacun puisse travailler à son rythme et à son niveau sans passer par une forme d'attente que le professeur doit désactiver. Ces hypothèses se questionnent sur le moment où le travail est lancé par le professeur en verbalisant ses attentes, les contraintes, la temporalité. Il sera intéressant également de questionner ce moment [nécessairement de pause] de paramétrage où le professeur installe le pilotage des tâches, le tissage, l'étayage¹⁸ nécessitant l'écoute et l'orchestration de la classe pour créer une relation entre chaque individu. Est-ce que cette réunion des savoirs, des techniques peut s'effectuer à l'intérieur d'un mouvement des élèves ? Comment re-questionner la capacité de leurs attention avec les outils que nous leurs proposons différemment ?

Des expérimentations faites aux USA par le docteur Lévine sont intéressantes pour mon étude sur le mouvement¹⁹. En plus de prendre pour thèse que la chaise est notre ennemie dans la santé de notre corps et notamment l'obésité, il développe une idée dans la structure de l'école en proposant une classe du futur en changeant le mobilier fixe en mobilier roulant et donc mobile, accompagné d'ordinateurs portables, de tablettes, d'écouteurs et de micros (Cf. illustration n°1, p.38). L'enjeu de l'apprentissage de cette mobilité de l'élève permettrait de

¹⁶ Voir les ouvrages d'Howard Gardner sur les « types d'intelligence » et Dominique Bucheton sur les typologies d'élèves.

¹⁷ *Les figures de la marche, Un siècle d'arpenteurs de Rodin à Neuman*, Collectif exposition à Antibes, Musée Picasso, éd. RMN, 2000, p.158- 159, 244, 302. L'histoire des rapports entre la marche et la pensée pourrait se résumer à cette phrase de Tarkos : « *la pensée est kinesthésique*, Pan, Paris, POL, 2000, p.173.

¹⁸ Dominique Bucheton, *l'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*, éd. Octares, 2009.

¹⁹ James Lévine, *Get up! Why Your Chair is Killing You and What You Can Do About It*, éd. St Martin Press, 2014.

rendre une distraction réduite et une concentration plus importante sur leurs apprentissages où l'apprenant serait dans une condition moins stressante, attractive et une activité plus importante du cerveau. Par l'observation vidéo d'une classe mettant en application les principes proposés par le Dr Lévine, nous pouvons observer combien l'interaction entre élèves semble opérant pour les apprentissages des mathématiques. Également, nous pouvons constater tout le potentiel d'agencement de l'espace de la classe possible grâce à ce mobilier nomade où le déplacement de l'élève pourrait permettre également une autre approche de ce qu'il apprend (l'apprentissage par exemple de la géométrie, des mesures, des quantités, des distances par une approche physique de l'espace et du mobilier etc.). Enfin, dans une rapide observation de ce que propose le Dr Lévine, il semblerait qu'il ait trouvé une forme de dynamique de classe prévalant à une surexcitation possible des élèves. Évidemment, l'apport des nouvelles technologies dont semblent munis tous les élèves permet la richesse des dispositifs d'apprentissage. Mais la réalité du terrain en France nous contraint toutefois à devoir se passer de ces outils parfois encore trop peu présents dans les établissements. Ou en tout cas, il n'est point besoin d'en faire l'objet essentiel pour pouvoir innover dans nos pratiques enseignantes, bien que nous y reconnaissons un formidable outil pédagogique. Il sera donc intéressant de confronter cette expérimentation avec les besoins matériels en arts plastiques et les attendus du programme au niveau de leurs apprentissages en mettant comme place centrale la découverte des pratiques artistiques.

II.b) Incidences matérielles en arts plastiques : préconisations de Christian

Vieaux et dynamique de création de Pierre Gosselin

Mes difficultés rencontrées sur le terrain relèvent-elles d'un manque de moyens dans mon établissement ? Peut-être pas. Il serait toutefois intéressant d'étudier le texte de préconisations sur l'agencement d'une salle d'arts plastiques proposée en 2014 par l'inspecteur général chargé des arts plastiques, Christian Vieaux²⁰ (cf. Annexe n°4, p.57-61). Nous pourrions en tirer des propositions de dispositifs motivants et dynamiques. Autrement, il est question pour moi d'étudier à ce moment là, non pas le déplacement de l'élève en dehors de la salle de classe pour se confronter au réel et au banal du quotidien [bien qu'il en sera l'objectif logique

²⁰ Christian Vieaux, *conseils et préconisations pour l'aménagement des salles d'arts plastiques au collège, leurs mobiliers et leurs équipements numérique*, Juin 2014 : http://www4.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/docs/2014_preconisations.pdf (consulté le 20/04/2016).

de la problématique principale] mais d'étudier d'abord les outils préconisés afin de créer, déjà, une dynamique de création au sein de l'espace de la classe d'arts plastiques dont l'autonomie reste l'enjeu principal.

Dans les Arts Plastiques, nous nous devons de faire pratiquer nos élèves au maximum pour qu'ils exploitent leur expressivité, et c'est avec celle-ci que nous fondons des échanges importants dont toutes les formes de langage doivent être invoquées. Il semblerait que les préconisations d'une salle d'Arts Plastiques proposées par Christian Vieaux donne un indicateur concernant la pratique autonome: le large choix des dispositifs a pour objectif « d'acquérir l'autonomie dans l'élaboration de projets artistiques personnels, de développer un goût et une curiosité pour la découverte de la création artistique, de se forger des outils sensibles et intellectuels pour mieux comprendre leur environnement visuel, artistique et culturel, proche ou lointain et y agir »²¹. Il s'agira alors de se saisir de cette pulsion du mouvement chez l'adolescent pour en faire un atout à la curiosité, un outil sensible et intellectuel. Parmi le matériel nécessaire et favorable à cette volonté d'apprentissage, l'outil numérique semble déjà nécessaire. En effet, la présence de postes d'ordinateurs pourrait déjà permettre aux élèves d'être dans la recherche, dans le tâtonnement. Comme le texte l'explique, l'agencement de la classe a des incidences majeures :

« Incidences des conditions d'enseignement sur les apprentissages

Si le métier du professeur est essentiel, la salle et son équipement sont des facteurs décisifs de la réussite des élèves dans cet enseignement. À tous les niveaux de formations en arts plastiques au collège, l'élève doit :

- produire avec des moyens plastiques en deux et trois dimensions, utiliser les possibilités artistiques du numérique ;
- observer et analyser des images d'œuvres ;
- acquérir des connaissances, construire de repères culturels et maîtriser des références artistiques ;
- rechercher des informations, utiliser des ressources documentaires ;
- communiquer à partir de ses productions et s'ouvrir au monde de la culture.

À raison d'une heure hebdomadaire d'enseignement par classe, la rapidité de mise en œuvre des cours est primordiale. Dans une même séquence pédagogique, l'élève est très

²¹ *Ibid.*, p.2.

régulièrement susceptible de manipuler des matériaux parfois salissants, des documents, des appareils sophistiqués, d'agir individuellement ou collectivement.

Il est par conséquent indispensable d'optimiser les conditions de travail, dans un souci constant de réussite de tous les élèves, quelles que soient leurs compétences et leurs situations personnelles »²².

À ces incidences énumérées, nous pourrions nous permettre d'y rajouter que l'élève doit aussi se confronter au réel pour travailler son agissement sur le monde. Enfin, pour revenir sur la question de la circulation, du déplacement de l'élève, le texte de préconisation semble à nouveau aller dans ce sens :

« Superficie et volume, réserve, éclairage et prises électriques, qualité des matériaux pour les salles d'arts plastiques :

La superficie et le volume

Dans tous les cas, cet enseignement nécessite davantage un atelier qu'une salle de classe banalisée.

La superficie de la salle doit permettre à trente élèves (au moins) de travailler et de circuler sans se gêner et selon des rythmes individualisés. Cette salle est donc spacieuse (de 80 à 100 m² sans la réserve). Sa conception architecturale rend disponibles des organisations variables dans l'année selon les cycles pédagogiques qui structurent les apprentissages, selon les pratiques plastiques et les aspects théoriques développés dans cet enseignement »²³.

Comment donc, après toutes ces indications, pouvoir encore laisser la forme rigide d'un travail dans l'immobilité ? L'accès matériel aux élèves se doit, certes, d'être géré mais cet accès en est nécessaire. La classe doit vivre ! Bouger dans la classe, ce serait, par ses préconisations, pouvoir se documenter, produire, construire une attitude respectueuse du matériel en allant le nettoyer, d'aider ou de solliciter de l'aide. Le professeur ne serait-il donc que le chef d'orchestre de la classe et l'expert pour bien accompagner ses élèves dans la pratique artistique ? Malheureusement pour moi, les conditions matérielles, proposées par mon établissement d'accueil pour ce stage, ne m'ont pas permis ce grand confort d'enseignement, bien que j'aie pu apporter quelques améliorations matérielles durant l'année. Nous pouvons observer ici que l'apport matériel pour l'enseignement des arts plastiques donne un enjeu majeur dans le choix de nos dispositifs pédagogiques. Mais nous savons

²² *Ibid.* p.3.

²³ *Ibid.* p.4

également que nous ne pouvons pas nous arrêter à ce constat pour ne point vouloir innover notre enseignement. L'innovation visée dans cette recherche ne serait-elle pas centrée autour de compétences comportementales ?

Les recherches de Pierre Gosselin sur la dynamique de création proposent un renouvellement des pratiques artistiques mettant en avant la démarche autonome et un rythme qui se doit d'être nécessairement personnel, notamment dans les phases d'inspiration et d'élaboration. Pierre Gosselin est professeur des arts visuels et médiatiques à l'université du Québec à Montréal depuis 1998. Il travaille particulièrement sur des réflexions méthodologiques de l'enseignement des arts et des processus créatifs. Dans la dynamique de création, il identifie trois phases du processus créatif où s'entremêlent également des mouvements. La première phase d'ouverture vise à accueillir l'émergence de l'idée, s'en suit la phase d'action productive où se centralise généralement la pratique de nos élèves pour ensuite se conclure par la phase de séparation permettant de prendre de la distance sur ce qui a été fait et de l'évaluer. Mais ces phases, que connaît l'apprentissage en arts plastiques, connaissent aussi des mouvements et proposent donc un apprentissage spiralé plutôt que linéaire. Les mouvements d'inspiration, d'élaboration et de distanciation, bien qu'ils semblent appartenir aux phases citées dans un ordre linéaire, sont en jeu à chaque moment du processus de création. Ce sont ces mouvements que nous devons chercher à faire émerger dans chaque cours pour alimenter notre progression à travers une dynamique de création. C'est de cette dynamique que nous pourrions prendre pour enjeu la motivation chère à Daniel Favre. Le tableau découpant les phases et les mouvements du processus créatif proposé par Gosselin (cf. Annexe n°5, p.63-64) peut être un appui pour rendre compte des phases observées et pour proposer une évaluation par compétences.

L'apprentissage de nos élèves doit donc se rattacher à une progression du processus créatif plutôt qu'à un découpage de multiples séquences. Dans les expérimentations que j'ai pu mener, bien que très modestes, cette dynamique du processus créatif reste difficile à rendre permanente. Toutefois je propose d'en étudier les incidences en comparant une même séquence avec deux approches différentes. Nous verrons qu'ici, l'approche du réel par le déplacement semblait opérante et que la dynamique enseignante peut s'opérer en dehors de l'espace de la classe. Il s'agira également d'essayer de répondre à la question : comment le mouvement dans la classe/hors classe influe sur la pratique professionnelle de l'enseignant des arts plastiques et sur l'apprentissage des élèves ?

II.c) Face aux programmes : des séquences expérimentées pour appréhender l'apprentissage du poétique par le déplacement

Parmi les éléments de nos nouveaux programmes de 2016, plusieurs passages écrits et plusieurs objectifs d'apprentissages nous poussent à se tourner vers une remise en question de la posture de travail face au corps changeant de nos élèves durant le cycle 3 et 4. Cette idée est à nouveau exprimée dès le Volet 1 du B.O du 26 Novembre 2015 :

« Volet 1 : les spécificités du cycle des approfondissements (cycle 4)

[...] L'élève œuvre au développement de ses compétences, par la confrontation à des tâches plus complexes où il s'agit de réfléchir davantage aux ressources qu'il mobilise, que ce soit des connaissances, des savoir-faire ou des attitudes.²⁴[...] Tout au long du cycle 4, les élèves sont amenés à conjuguer d'une part un respect de normes qui s'inscrivent dans une culture commune, d'autre part une pensée personnelle en construction, un développement de leurs talents propres, de leurs aspirations, tout en s'ouvrant aux autres, à la diversité, à la découverte »²⁵.

En travaillant à partir des recherches sur la dynamique de création de Pierre Gosselin²⁶ et par la prise en compte des réponses émises par mes élèves (cf. Annexe 2 p.45-52), j'ai donc expérimenté plusieurs séquences qui visaient principalement à la prise en compte du lieu. Je propose ici de mettre particulièrement en avant une séquence proposée en 3^{ème}. Les raisons à l'étude de ce sujet résident dans la volonté de favoriser une dynamique de création personnelle chez l'apprenant en bousculant certaines habitudes institutionnelles. Il est également parfois question de bousculer le confort des apprenants afin de les mener vers la quête d'un processus conscient de création. Je rappelle également que je souhaite créer auprès de mes élèves une approche progressive de poétisation du banal. Nous développerons en troisième partie ce que nous pouvons considérer comme le travail du poétique.

En comparant les différents dispositifs que j'ai mis en place dans deux classes pour répondre à la même incitation, nous pouvons en tirer quelques points de conclusion sur les écarts des

²⁴ Bulletin Officiel de l'éducation nationale, arrêté du 9-11-2015 et J.O. du 24-11-2015. Annexe 3, programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4).

²⁵ *Ibid.*, extrait du Volet 1.

²⁶ Pierre Gosselin et Pierre Potvin, *et al.* Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique, revue des sciences de l'éducation, vol. 24 , n°3, 1998.

II/ Un besoin matériel et une condition institutionnelle réinterrogée sur le terrain

productions des élèves (la richesse du travail, l'investissement, l'appropriation, la motivation, l'attitude). Nous pourrions comparer ce qui relève de la conscience du lieu et de sa cohérence avec le projet, le rapport visuel, la durée aussi dans l'apprentissage (dépasser l'image, se confronter au lieu et son espace donné). Il ne s'agira pas d'en faire uniquement le constat du dispositif donnant une temporalité plus réduite et efficace entre le temps de la réflexion et de la production, mais d'analyser où l'expérience dans l'apprentissage sera plus favorable. En traduisant sous forme de tableau les différentes phases de travail [pour reprendre l'analyse de la dynamique de création de Pierre Gosselin] de deux classes de 3^{ème} pour un même sujet, observons les écarts :

Incitation : *un monument pour le collège*

Vous allez produire un monument pour le collège en vous aidant des éléments que vous y avez rencontrés. Passez par une étape de dessin pour rendre compte de son importance face au lieu qu'est votre collège. Construisez ensuite un volume traduisant votre idée en vous aidant des éléments présents dans le collège.

(Cf., quelques photographies documentaires sur la production des 3H p.39)

Phases et mouvements	3^{ème} H → 30 élèves, classe avec un niveau social favorisé et moyen mais avec beaucoup d'absentéisme. → temps de cours : le lundi matin à 8h00 La démarche ne s'est faite qu'à l'intérieur de la salle de classe mais avec une intention verbalisée de les exposer.	3^{ème} E →27 élèves, classe avec un niveau social moyen avec beaucoup de décrochage scolaire et d'élèves partis en classe relais. → temps de cours : le vendredi matin à 9h. La démarche a commencé par un travail de dessin dans la cour et le devant de l'école.	Observation :
Phase d'ouverture/ moment d'inspiration	-Ouverture de l'incitation : moment de dialogue avec les élèves puis un travail individuel de dessin. * Les élèves ont peu produit ou ont proposé des représentations de monument mais par des démarches peu singulières (reprise d'éléments d'œuvres observées en cours, reprise d'éléments de Charlie hebdo ou de la tour Eiffel évoqué durant le dialogue etc. Les élèves se sont peu approprié le sujet malgré l'énumération au tableau des éléments exploitables de l'établissement.	-Ouverture de l'incitation avec un temps de dialogue pour comprendre le sujet *travail de dessin demandé mais plusieurs comportements ont été observés (frottage, dessin d'observation, prises photographiques) ET de récoltes d'éléments en se promenant dans la cour de l'école. La confrontation avec l'espace du collège semble inspirer la création d'un monument à partir de ce qu'ils ont rencontré.	la richesse du travail, l'investissement, l'appropriation et surtout l'appétence pour traduire ce sujet semble s'intensifier auprès des 3 ^{ème} E avec une approche plus personnelle. Le travail d'inspiration en classe pour la 3 ^{ème} H semble s'apparenter à un exercice plutôt ennuyant et n'est pas efficace pour faire lien avec leur quotidien.
Phase d'action productive/	-un travail de volume et sa mise en espace dans un travail de maquette avec du carton : -il a fallu expliquer qu'ils pouvaient user	-le travail de volume et sa mise en espace dans un travail de maquette semble moins motivant mais on constate des réponses plus	L'appréhension du lieu lors de la première phase a permis un travail plus concret pour faire un monument dédié au collège

II/ Un besoin matériel et une condition institutionnelle réinterrogée sur le terrain

<p>phase d'élaboration</p>	<p>de l'humour, de la critique pour que certains soient débloqués du sujet.</p> <p>*La plupart des réponses sont très éloignées pour créer une relation monument/le collège. Nous observons la présence d'éléments forts pour la culture commune (statue de la liberté, tour Eiffel, drapeaux etc.)</p> <p>*Le rapport d'échelle et de proportions semblent maladroits. La plupart des monuments semblent vouloir être installés dans la cour de l'école montrant ainsi peu de réflexion sur les différents espaces possibles du collège pour installer le monument. Le travail reste singulier mais parfois hors sujet, ne prenant l'espace du collège à traduire que comme simple prétexte à mettre en situation une œuvre</p>	<p>personnelles et diversifiées.</p> <p>*De nombreux élèves sont singuliers en créant des monuments reprenant ce qui a pu être présent dans la cour de l'école (avec une grande différence dans l'occupation de l'espace proposé et la charge symbolique apportée).</p> <p>-Le rapport à l'échelle et les proportions semblent beaucoup plus cohérents et l'appréhension du lieu auparavant a permis de proposer différents espaces du collège pour installer leur monument.</p>	<p>et non un monument « de société ».</p> <p>*le retour en classe pour produire a apporté une légère frustration chez les 3E.</p> <p>*le travail des 3H a donné des productions faites de collages d'images, de peintures pour traduire l'espace représenté et la mise en situation du monument mais l'intégration d'éléments du réel dans la production des 3E permettait une plus grande diversité de stratégies pour travailler l'échelle et les proportions.</p>
<p>Phase de séparation/ le mouvement de distanciation</p>	<p>les élèves semblent peu investis et font peu le lien « affectif » avec leur établissement. Ils expriment peu ce qu'ils ont pu acquérir comme compétence si ce n'est l'apprentissage d'un vocabulaire. Le passage à une nouvelle incitation ne semble pas les motiver davantage.</p>	<p>les élèves semblent plus exigeants avec eux-mêmes balançant entre frustration et une grande motivation. La plupart sont fiers de présenter leurs productions.</p> <p>-Ils ont eu le désir de prolonger ce travail avec un sentiment d'engagement malgré l'arrêt de la séquence.</p> <p>Ils ont pris un grand plaisir à la verbalisation de leur projet.</p>	<p>Le rapport affectif, sensible à l'approche de cette incitation n'a pas eu le même impact, notamment dans son engagement et dans le rapport d'entraide entre camarades. Le moment d'inspiration dans la cour de l'école a semblé apporté un meilleur bien être pour la continuité de cette séquence.</p>

Comment évaluer ce travail par compétences? Avant tout, les élèves ont pu s'auto évaluer afin de mesurer leur niveau de satisfaction. Les critères d'évaluation étant dévoilés dès le début de l'incitation :

critères	+	+	+	-	-	-
Mon projet est clair et précis dans ses informations par le dessin						
Mes symboles traduits dans mon monument sont cohérents avec mon collège						
Le choix du lieu d'exposition du monument est pertinent.						
Je me suis investi dans le travail						
Le mode de présentation est original						

Les compétences qui ont été travaillées et évaluées (en reprenant les éléments du programme actuel de niveau 3^{ème}) sont : prendre en considération, dans une production artistique, les données physiques d'un espace plan (longueur, largeur, proportions) ; associer différents

modes de traduction de l'espace dans une production ; produire du sens en disposant des objets, des matériaux, des volumes dans un espace déterminé ; prendre en compte le lieu et l'espace comme éléments constitutifs du travail plastique ; élaborer des travaux bidimensionnels suggérant un espace par des moyens graphiques et picturaux ; construire ou fabriquer des volumes en tirant parti des qualités physiques et formelles : plein et vide, proportions, lumières, matières, couleurs ; exposer leurs travaux selon différentes modalités, repérer, identifier la fonction des espaces bâtis, leur dimension symbolique, esthétique, politique. Le problème principal qui a été observé concerne l'appréhension de l'espace réel. Pour les 3H qui n'ont pas eu un temps d'observation à l'extérieur de la salle de classe, le dispositif n'a pas été opérant et a plutôt conduit les élèves vers des productions parfois hors sujet. Se déplacer dans l'espace du collège, avec les 3E, a donc conduit les élèves à faire réellement un lien entre le monument à produire et l'espace qui l'accueille. L'expérience vécue du lieu permettait de produire, par la suite, du sens. Également, il m'a été difficile de savoir si le caractère sensible et poétique pouvait être évalué. Après tout, n'est-ce pas une approche qui doit se construire dans la durée ? Ce travail pourrait, au lieu de le définir comme un simple moyen à la production de matériaux plastiques, être sans doute un travail dans l'ombre, une démarche enseignante suggestive.

II.d) L'EPS, un allié favorable ?

En prenant appui sur le bulletin officiel des nouveaux programmes, j'ai également choisi de m'intéresser aux approches proposées en éducation physique et sportive. Ce regard me semblait évident face à l'étude du corps en mouvement comme dispositif d'apprentissage. Je propose donc à nouveau, sous forme de tableau, de faire un parallèle entre les attendus en arts plastiques et en EPS afin de dégager une dynamique encourageante dans l'élaboration de mes cours qui convoquerait le déplacement du corps de l'élève et non l'immobilité. Cette forme synthétique me permet également de vous énoncer quelques séquences qui ont pu être expérimentées ou pensées mais qui ne seront pas développées ici. Le principal objectif à mettre en place avec les professeurs d'EPS est de construire un apprentissage qui puisse passer d'un travail kinesthésique à un travail cinéplastique²⁷. Cette démarche peut

²⁷ Pour Élie Faure (Historien de l'art et essayiste), c'est le caractère plastique de la kinesthésie, la plasticité du mouvement. Terme employé pour la première fois en 1920 dans un article consacré au cinéma. L'auteur y souligne combien le qualificatif de plastique est trop communément attribué à des configurations figées alors même qu'il peut parfaitement caractériser des formes mobiles, en déplacement. La cinéplastique met en avant la phénoménalité du déplacement dont elle souligne la pertinence et la valeur esthétique.

II/ Un besoin matériel et une condition institutionnelle réinterrogée sur le terrain

évidemment être l'introduction à la préparation d'un travail transdisciplinaire, notamment à travers un EPI.

Mise en parallèle des disciplines arts plastiques/EPS pour dégager la possibilité d'un apprentissage cinéplastique

Extraits des programmes d'EPS (Via les points de compétences mobilisées et à travailler)	Extraits des programmes d'arts plastiques (via les 3 questionnements)	Intérêt et proposition d'incitation et de dispositif
<p>Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps</p> <p>(Acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité ; Communiquer des intentions et des émotions avec son corps devant un groupe ; Verbaliser les émotions et sensations ressenties ; Utiliser un vocabulaire adapté pour décrire la motricité d'autrui et la sienne.)</p>	<p>L'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur :</p> <p>- La relation du corps à la production artistique : l'implication du corps de l'auteur ; les effets du geste et de l'instrument, les qualités plastiques et les effets visuels obtenus ; la lisibilité du processus de production et de son déploiement dans le temps et dans l'espace : traces, performance, théâtralisation, événements, œuvres éphémères, captations.</p>	<p>Il s'agira d'inciter l'élève de faire état de son occupation dans l'espace via son corps afin de renforcer la confiance et la maîtrise de sa présence corporelle consciente dans son travail artistique.</p> <p>Nous pourrions proposer un travail plastique de fabrication de prothèses permettant d'observer les écarts entre l'occupation du corps naturel et les stratégies qu'il met en place pour appréhender un nouveau mode de perception du lieu qu'il occupe (prolongement, hauteur, point de vue)</p> <p>Exemple d'incitation : <i>Cette prothèse me fait voir ce lieu autrement et me rend tout puissant.</i> (références artistiques : Philippe Ramette, Rebecca Horn, Tadashi Kawamata, Lygia Clark)</p> <p>➔ L'incitation mène à expérimenter leurs réalisations en se déplacement afin de sélectionner un point de vue et observer le rapport fonctionnel de leur prothèse fabriquée.</p>
<p>S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et outils pour apprendre</p> <p>(Préparer-planifier-se représenter une action avant de la réaliser ; Répéter un geste sportif ou artistique pour le stabiliser et le rendre plus efficace ; Construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectifs).</p>	<p>La matérialité de l'œuvre ; l'objet et l'œuvre :</p> <p>- La transformation de la matière : les relations entre matières, outils, gestes ; la réalité concrète d'une œuvre ou d'une production plastique ; le pouvoir de représentation ou de signification de la réalité physique globale de l'œuvre.</p>	<p>Nous pourrions ici mettre en avant le tâtonnement et l'expérimentation à travers un travail de geste et le choix de son outil qui se répéterait dans des postures différentes de travail (assis, debout, allongé, penché etc.) afin de mesurer le rapport cause à effet entre la position de son corps, la maîtrise de l'outil choisi et l'inscription de ce dernier sur le support.</p> <p>Exemple d'incitation : <i>Je peins sans plier les bras, le dos droit !</i> (références artistiques : Jackson Pollock, BMPT, Gutai)</p> <p>➔ Nous pourrions axer ici le rapport à la dimension de la surface de l'œuvre comme composant stratégique pour sélectionner une posture de travail et la matérialité du signe inscrit.</p>
<p>Adapter ses déplacements à des environnements variés</p>	<p>La représentation : image, réalité et fiction :</p> <p>- Le dispositif de représentation : l'espace en deux dimensions (littéral et suggéré), la différence</p>	<p>Le travail pourrait ici être axé sur un travail de parcours et de perception du lieu afin de travailler le point de vue (travail de perspective, d'anamorphose dans l'espace, de trompe l'œil) et la sensation. Nous pourrions également développer un travail chorégraphique en plaçant le corps comme outil à</p>

II/ Un besoin matériel et une condition institutionnelle réinterrogée sur le terrain

	<p>entre organisation et composition ; l'espace en trois dimensions (différence entre structure, construction et installation), l'intervention sur le lieu, l'installation.</p> <p>- L'expérience sensible de l'espace de l'œuvre : les rapports entre l'espace perçu, ressenti et l'espace représenté ou construit ; l'espace et le temps comme matériau de l'œuvre, la mobilisation des sens ; le point de vue de l'auteur et du spectateur dans ses relations à l'espace, au temps de l'œuvre, à l'inscription de son corps dans la relation à l'œuvre ou dans l'œuvre achevée</p>	<p>la production artistique.</p> <p>Exemple d'incitation : mise en place pour faire apparaître l'espace: en trois formes de déplacement, nous exprimons un périmètre, son entrée et ses obstacles invisibles. (travail en groupe)</p> <p>Références artistiques : Compagnie Pina Bausch, Philippe Découflé, Richard Long)</p> <p>➔ Développer l'occupation du corps dans l'espace et sa posture comme expression matérielle.</p>
<p>Croisements entre enseignements proposés (observations)</p>		
<p>Dans « Culture et création artistiques » :</p> <p>Corps et mouvement : arts du spectacle vivant (Street Art, danse, l'évolution du cirque, du traditionnel au contemporain).</p> <p>En lien avec l'histoire, les arts plastiques, la technologie, l'éducation musicale, le français, les langues vivantes.</p>	<p>Dans « Culture et création artistiques » :</p> <p>En lien avec l'éducation physique et sportive, le français, l'éducation musicale. Présentation, mise en scène, appropriation de l'espace : comment valoriser une production, rendre compte de son travail, transmettre à un public...</p> <p>Dans « Corps, santé, bien-être et sécurité » :</p> <p>En lien avec les sciences de la vie et de la Terre, l'éducation physique et sportive, l'éducation musicale, le français</p> <p>Le corps et l'espace : la relation du corps à la production artistique : spectacle vivant, danse, cirque, théâtre, performances...</p> <p>La transformation de la matière, en particulier les relations entre matières, outils, gestes</p>	<p>Chaque champ d'apprentissage permet à l'élève de construire des compétences intégrant différentes dimensions (motrice, méthodologique, sociale), en s'appuyant sur des activités physiques sportives et artistiques (APSA) en EPS et sur la pratique en Arts Plastiques.</p> <p>➔ Plus que de mettre le corps « en scène » il est proposé de le placer en tant qu'outil essentiel à maîtriser afin de produire un travail cinéplastique. Cette production tend à être de meilleure qualité quand l'élève développe un apprentissage conscient de sa motricité et de son occupation physique dans l'espace.</p>

La dynamique de création pédagogique s'inscrit donc ici dans une attention portée aux multiples changements physiques et psychiques que traversent nos élèves et dont l'objectif est de comprendre son corps (sa motricité, sa présence, son rayonnement) en le rendant au service d'un travail expressif. C'est par le passage de ce palier qu'une forme d'autonomie s'installera (en sélectionnant les choix d'outils, de stratégies, de méthodes etc.) pour ensuite évoluer vers un travail actif de transformation, du sensible, de poétisation en opérant sur l'environnement quotidien. Le corps devient donc l'outil privilégié.

III/ La poétisation du quotidien pour une démarche cinéplastique et citoyenne

III.a) Le nomadisme quotidien : transfigurer l'action de la marche en une stratégie pour des actions poétiques et plastiques

Les tentatives d'incitations proposées dans cette année de stage reflètent, sans doute, peu le profil du praticien/ enseignant que je souhaite construire. Cette année où nous apprenons petit à petit, où nous sommes marqués par des doutes et des difficultés à s'ancrer parfois dans la vie de l'établissement m'a donc permis de tenter que très modestement des actions vis-à-vis de cette recherche. Je propose donc de terminer ce travail réflexif par la mise en évidence de ma quête intuitive de mission à enseigner portée autour du travail du poétique.

Qu'est-ce que la construction d'un travail sensible et poétique ? En quoi cela touche-t-il aussi au principe cinéplastique ?

Le poétique désigne l'action créatrice s'incarnant dans une œuvre (en grec *poiësis*), par opposition à la *praxis* dont le résultat reste immanent à l'agent. Pour synthétiser la traduction proposée par Robert Blanché²⁸, le poétique s'inscrit dans trois caractéristiques : imprécision, intimité et évocation. Ces trois traits se rassemblent dans la rêverie (nous pouvons évoquer l'ouvrage de Gaston Bachelard, *La poétique de la rêverie*, 1960). C'est la rêverie qui nous renvoie le poétique, comme si c'était à la forme que nous renvoyait le beau. Maintenant, à quelles conditions une rêverie devient-elle proprement poétique ? Il faut d'abord qu'elle soit orientée, qu'elle possède une certaine unité thématique et ne vagabonde pas selon les hasards de ce qu'on appelait naguère l'association des idées. C'est moins un contact nettement localisé qu'une impression diffuse. L'expérience poétique ne résultant pas de l'activation d'une tendance déterminée et quasi cantonale, toutes se prêtent à la susciter. Seulement, ce qui préserve l'émotion poétique de demeurer une émotion banale, maintenue sur le plan de la vie quotidienne, c'est qu'ici l'éveil des tendances n'est pas immédiat et forcé, par une sollicitation brutale et directe. Elles ne sont évoquées que par voie allusive. Il n'y a guère de poétique instantané, il lui faut le temps de se développer. Il relève donc du devenir plus que de l'être, il est progrès et non chose. Par sensible, Emanuele Coccia le définit comme le lieu même de production et le réceptacle des images²⁹. Le dictionnaire esthétique rapporte la question du sensible à la connaissance où la capacité d'éprouver des sensations et d'en être fortement affecté menant à une manière de se rapporter directement au monde, sans recourir à une

²⁸ Robert Blanché, *les catégories esthétiques*, éd. Librairie Philosophique J.VRIN, 1979. Chap.V : *Le poétique*, p.73-95.

²⁹ Emanuele Coccia, *La vie sensible*, éd. Payot et Rivages, Paris, 2010.

médiation intellectuelle³⁰. Nous pouvons donc entreprendre d'affirmer que l'apprentissage du poétique ne peut se faire sur une année, voire un cycle. Nous ne pouvons peut-être qu'en proposer une première approche en tentant de développer chez nos élèves ce qu'il y a de plus humaniste en eux pour travailler la réception et la traduction de leurs sensations et émotions.

Parmi les ouvrages qui ont accompagné ma réflexion, le travail de recherche en art proposé par Thierry Davila, à propos de la marche, me permet de traduire au mieux l'apport et le sens de ce que j'entends par la recherche d'une démarche cinéplastique. Dans *Marcher/créer, déplacements, flâneries, dérives dans l'art de la fin du XXème siècle*³¹ l'auteur analyse différentes démarches contemporaines où les artistes investissent le territoire du quotidien à travers son parcours. Nous pouvons considérer que la première action banale à rendre consciente dans l'enjeu expressif des arts plastiques auprès de nos élèves pourrait être de marcher, errer, que ce soit dans la ville, sur le chemin de l'école ou même dans l'espace de l'établissement scolaire :

« pour le marcheur actuel, la ville est le théâtre d'opérations par excellence, un territoire ouvert qui propose ses avenues, ses quartiers et ses collages architecturaux comme autant de terrains à explorer dans lesquels l'improvisation de gestes, d'actions, d'interventions et dans lesquels des œuvres peuvent avoir lieu : des mouvements, des circulations, des déplacements utilisés comme processus de mise en forme. La promenade commence au bas de l'escalier, au coin de la rue, la promenade et ce qu'elle induit, un tremblement, une faille dans l'univers immédiat, une autre façon d'envisager et de pratiquer le donné, de le (re)voir pour la première fois, à l'éclat naissant [...] non seulement parce que ce dernier est toujours lié à la corporéité, à la matérialité, à la sensibilité »³².

Les séquences pédagogiques à proposer en arts plastiques devraient alors s'orienter vers ce qu'Elie Faure nomme une démarche cinéplastique³³ afin de favoriser de l'expérience artistique au-delà de l'espace de l'école:

« Telle est donc la cinéplastique : une pratique dans laquelle le mouvement devient le moyen d'interroger aussi bien la stabilité de la forme que celle des catégories qui permettent de la saisir, de déplacer les processus plastiques mais aussi le langage qui prétend en rendre

³⁰ Jacques Morizot et Roger Pouivet, *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*, éd. Armand Colin, Paris, p.400.

³¹ Thierry Davila, *Marcher/créer, déplacements, flâneries, dérives dans l'art de la fin du XXème siècle*, op. cit.

³² *Ibid*, p.44, 45.

³³ Elie Faure, *De la cinéplastique* [1920], éd. Séguiet, Paris, 1995, p.20-21. (Source : Thierry Davila, *Marcher, créer*, op. cit. Chap. *Piétons Planétaires*, p.23-25.)

compte. [...] Une manière de faire du transport bien plus qu'une pure et simple translation spatiale, c'est-à-dire une pratique dans laquelle une fantasmagorie et son langage se retrouvent mis en mouvement. Car le déplacement (phénomène physique) a également été considéré et utilisé dans l'Histoire comme processus intellectuel et psychique. L'on sait les rapports établis depuis Aristote et l'école péripatéticienne jusqu'à aujourd'hui entre la pensée et la déambulation, entre le marcheur et le penseur. »

III.b) D'autres graines à planter : d'une poétisation du banal à la participation au parcours citoyen

L'année scolaire est passée très rapidement. Quelques idées d'incitations prochaines peuvent s'envisager, notamment lorsque l'enseignant a la possibilité de créer un suivi d'élève sur plusieurs années. Nous pouvons confronter dans cette dernière partie ce qui relèverait d'un corpus idéal artistique lié à ma recherche de départ et le corpus contradictoire qui en déborde. Pour créer une continuité avec les intentions énumérées plus haut à propos de la marche, nous pourrions favoriser des séquences donnant lieu plus largement aux procédures et conclusions suivantes :

- rendre étranger pour redéfinir et se réappropriier le territoire investi (traitement du territoire du nomade comme d'un contexte, d'un lieu dépaysé par le mouvement même de la circulation mise en œuvre)
- permettre l'insertion, l'intégration (dans le tissu social toujours mobile et labile, d'un monde appréhendé comme processus)
- chorégraphier l'espace à parcourir pour créer une nouvelle expérience du lieu (faire des lignes, que celles-ci soient des entrelacs ou des transects, des obstacles, des ouvertures)
- faire un geste (pour éprouver d'abord et avant tout la manifestation primordiale du mouvement, son déploiement, son apparition comme corps)
- « fabriquer de l'expérience (parce que le nomade urbain a à faire avec le monde et qu'il produit dans ses interstices des événements, de la mémoire et du corps), autant d'opérations

qui se recourent, s'entremêlent et concourent à la pertinence de trajets créateurs d'attitudes et de formes, de modes de vie. »³⁴

S'y construit donc possiblement de la corporéité, de la mémoire mais surtout de l'expérience. Nous pourrions ainsi proposer quelques incitations et leurs champs de références subjectifs (Cf., illustration n°3, p.40-41) comme :

- *Geste engagé* (propose une intervention urbaine par un petit geste. Tu traduiras le résultat de cette production par une vidéo ou prise photographique): Francis Alÿs (*the collector*, 1991-1992, *re-enactments*, 2001, *Magnetics shoes*, 1994), le groupe STALKER (*campo Pranzo Boario*, 2000), Banksy, *West Bank*, intervention sur le mur séparateur entre Israël et Palestine, 2007), JR (*Face2Face*, intervention également sur le mur séparateur Israël/Palestine, 2007), les frères Ripoulin (*tags éphémères*, intervention sur les façades d'un centre hospitalier de Rennes, 2012), Jochen Gerz (*2146 pierres, monument contre le racisme*, 1993), Shahram Entekabi (*no exit luzern*, 2011), etc.
- *Faire trace* (traduis plastiquement ton chemin parcouru, technique libre) : Richard Long (*a line made by walking*, 1967), Akira Kanayama Ashiato, (*footprints*, 1956), Erwin Wurm, (*morning walk*, photographies de performance, 2001), Gabriel Orozco (*pedra que cede*, 1992), Claude Lêveque, (*j'ai rêvé d'un autre monde*, 2001).
- *Parcours illogique*, (je change la manière habituelle de rentrer dans la classe par de nouveaux repères matériels) : Francis Alÿs (*Zocalo*, mexico, 1998), Richard Serra, (*Titled d'arc*, 1981, *Clara Clara*, 1983), Tadashi Kawamata (*sur la voie*, Evreux, 2000), Marina Abramovic et Ulay (*Impoderabilia*, performance, 1977)
- *Lieu rendu étranger* (en exploitant le cadrage, le point de vue et la couleur fais nous perdre les repères permettant de reconnaître cette salle) : Anne Veronica Janssens (*blue, red and yellow*, 2001), Robert Smithson (*Monument de Passaic*, 1967), Gordon Matta Clark (*Splitting*, collage photographique, 1974, *Chronical Intersect*, collage photographique, 1975), Felice Varini, *Arc de cercle sur diagonale, parc de la Villette*, 2015).

À ce jour, certaines de ces incitations sont expérimentées auprès de quelques classes de 4^{ème} et de 3^{ème}. Nous pouvons travailler les notions de cadrage, point de vue, d'enregistrement et de

³⁴ Thierry Davila, *Marcher/créer, déplacements, flâneries, dérives dans l'art de la fin du XXème siècle*, op. cit. Chap. *Piétons Planétaires*, p.181.

déplacement (tant physique que sémantique). C'est en récoltant ces quelques idées que je m'aperçois également que mes intentions de départ s'élargissent. Non pas comme des démarches contradictoires, ces nouvelles idées me mènent vers l'affirmation de ma propre posture enseignante. Le corpus artistique idéal que je m'étais projeté devait permettre des expérimentations avec les classes sur l'approche et l'exploitation de l'espace quotidien en travaillant l'approche physique et sensorielle par le déplacement. Mais ce corpus ne peut rester fermé face aux différentes missions que nous devons entreprendre et notamment celle de la construction du parcours citoyen. Bien que les intentions citées précédemment mènent à poétiser le quotidien pour amener à la conscience une action sur le banal [et si possible traduite plastiquement], elles mènent également de manière logique vers d'autres actions qui engagent une volonté d'agir sur le monde. Nous pourrions donc proposer un contraste entre un corpus artistique autour d'un rapport poétique de l'errance, de la marche dans l'espace urbain à un corpus contrasté dont l'emploi de l'humour, la provocation, la dénonciation, la violence peuvent surgir. À travers le corpus artistique autour du poétique du banal, la trace matérielle peut être invisible, seule l'expérience de la confrontation à l'espace réel et à son enregistrement peut participer à une expérience interne de soi en élaboration. Le déplacement sur le terrain peut participer à un glanage, une rencontre avec ce qui pourra produire le matériau plastique à travailler par la suite. Dans les intentions possibles proposées autour du corpus contrasté, l'espace quotidien agit comme une toile expressive confrontant les idées et les valeurs émergentes de la société entre union et tension.

Mais à cela, il faut espérer avoir participé à l'accompagnement de nos élèves sur la conscience et le sens de chaque action qui sera menée. Ces adultes en devenir doivent pouvoir appréhender le monde qui est le nôtre avec force car « enseigner, ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu » (Aristophane³⁵).

³⁵ Citation présente en introduction de l'ouvrage de Daniel Favre, *Cessons de démotiver les élèves*, éd. DUNOD, 2^{ème} édition, Paris, 2015.

Conclusion

La pratique artistique est ce qui doit dominer durant l'heure d'enseignement des arts plastiques. Une heure par semaine pour créer de la rencontre et de l'expérience avec l'art auprès de nos apprenants semble courte. Le stress du temps et la commodité matérielle de la salle de classe nous mènent donc à vouloir être dans une grande efficacité où l'hyper contrôle parfois rigide de sa classe peut sembler une conséquence naturelle, notamment dans le début du parcours d'un jeune enseignant. S'il y a bien une chose que j'ai pu constater durant cette année d'exercice, c'est que prendre le risque de bousculer ce contrôle et ces habitudes n'est pas sans peine mais offre également une magnifique expérience. Mais comment répondre à cette interrogation soulevée au départ : « Comment le mouvement dans la classe et hors classe influe-t-il sur la pratique professionnelle de l'enseignant d'arts plastiques et sur l'apprentissage des élèves ? ». Je dirais tout d'abord qu'un rapport de confiance et d'écoute doit s'installer auprès des élèves afin de comprendre que ce dispositif de travail nécessite de respecter chacun et chaque chose. Pour ma part, l'influence apportée dans ma pratique professionnelle par la permission de se déplacer a été, principalement, de générer une observation plus efficace entre ceux qui avaient besoin d'être accompagné et ceux qui semblaient déjà très autonomes. La différenciation pouvait donc se faire aisément. Mais le déplacement des élèves me permettait également de ne pas être l'unique élément à solliciter pour débloquer ou guider un autre élève et permettait de donner un rythme de travail agréable pour chacun. Le rapport de tutorat, la création d'une ambiance où l'entraide est valorisée permettaient donc aux élèves de se confronter à l'altérité de manière plus immédiate. Bien entendu, ce parcours n'a pas été sans incidents face à ce dispositif qui pouvait émettre facilement une agitation. Mais l'apprentissage des élèves par la permission du mouvement, tant dans son rapport social que dans l'apprentissage des arts plastiques menait également un autre rapport au temps et aux réponses de productions attendues. En effet, si le mouvement permettait d'avoir accès à tous les champs matériels à explorer [bien que ma salle de classe se voie manquer d'éléments matériels majeurs pouvant permettre de gagner dans le résultat de productions plus personnelles] il permettait donc à l'élève de travailler sa phase d'ouverture comme sa phase d'action productive, pour reprendre les termes de Pierre Gosselin, avec l'approche qui lui était plus adéquate. Ce rapport personnel tient de la personnalité de chacun et permet également de travailler la construction de sa méthode de travail. Bien entendu, nous pourrions répondre que ce dispositif ne peut être appliqué à toutes les incitations, qu'il faut

diversifier les approches et que le calme est souvent de rigueur pour apprendre. Peut être que le dispositif proposé ici sous entendrait principalement une démarche de projet. L'agencement d'une salle d'arts plastiques a certes une incidence majeure sur la manière d'enseigner, mais ici la réflexion cherchait à dépasser cette contrainte matérielle pour mettre en avant le principe de liberté. C'est la liberté de se confronter le plus possible avec les terrains du réel, de le travailler, de le poétiser. Cette construction intuitive de ma pratique enseignante a également tenté de prendre comme points d'attention la notion de plaisir et de motivation afin de créer un goût à l'étonnement, la découverte et l'apprentissage. Il est assez difficile de savoir si ma méthode en est une réussite à 100%. En revanche, l'investigation auprès de mes élèves par un questionnaire et les recherches de Daniel Favre me permettaient de mesurer plus consciemment les facteurs propices à l'émergence du plaisir et de l'engagement comme à celle de la frustration ou de l'ennui et de l'inconfort. En cela, l'écoute des sentiments des élèves, de leurs émotions mais surtout l'envie de susciter du plaisir à explorer de multiples manières pour travailler en devenaient obligatoires. « Favoriser l'apprentissage consistera surtout à éviter, en multipliant les contrôles et les notes, de "trop" placer l'élève en référence externe. L'important étant de ne pas le détourner de sa référence interne : le plaisir d'explorer, d'apprendre, de gagner de l'autonomie. Le risque est grand, en effet, que la référence externe (la note, le jugement des autres) prenne le pas sur la référence interne. Si c'est le cas, les apprenants en contact avec un milieu qui favorise artificiellement la référence externe, en ignorant les émotions qu'ils peuvent ressentir, pourraient par la suite ne se motiver scolairement que si "c'est noté", et plus tard que si cela rapporte de l'argent ou permet de se valoriser dans le regard des autres»³⁶. L'approche de travail devait donc être re-questionnée.

Lors de mon constat de départ, j'avais exprimé cette remarque que l'élève qui se levait sans mon autorisation pouvait être une forme d'irrespect vis-à-vis de ma posture enseignante et que cet acte pouvait se traduire par de la provocation. Désarmé et novice en la matière je ne savais pas comment traduire et encore moins exploiter cette « agitation » observée. C'est dans ce sens que j'ai commencé, en début de cette année, à lire des ouvrages qui donnaient des clés sur la gestion de la classe. Je me suis notamment aidé de l'ouvrage rempli d'anecdotes, *Face à la classe* de Sébastien Clerc et Yves Michaud³⁷. J'ai compris qu'avant d'exploiter cette énergie produite par l'élève, il fallait tout d'abord installer « son territoire ». Comme ce

³⁶ Daniel Favre, *Cessons de démotiver nos élèves, 19 clés pour favoriser l'apprentissage*, op. cit. Clé n°4 : *Au risque de l'addiction*, p.34.

³⁷ Sébastien Clerc et Yves Michaud, *Face à la classe*, éd. Gallimard, Saint Amand, 2010. Voir le chap. I. *L'autorité*, chap. II. *Le dialogue*, chap.III, *La discipline*, chap. X. *Le respect*, chap. XIII. *Le territoire*.

constat a ensuite perduré, j'ai compris très vite que moi-même je ne pouvais pas rester en place à certains moments et qu'il fallait donc exploiter et étudier cette attitude. Très vite, les recherches portant sur des aspects psychologiques et moteurs me provoquaient une espèce de malaise, comme s'il fallait prendre chaque élève pour des hyperactifs ou des personnes en mal être avec un besoin de décharger de l'énergie. Mais c'est à travers la construction de ma pratique enseignante, en mettant au centre la motivation, que j'ai pu travailler avec ce caractère constaté auprès des élèves sans avoir ce besoin d'analyser un profil ou une histoire personnelle de chacun. J'ai compris que c'était en mettant en alerte le « comment motiver l'élève » par un re-questionnement des pratiques enseignantes que j'ai été convaincu de l'exploitation du déplacement et du mouvement. À cela, l'ouvrage m'ayant conforté dans cette approche, *Cessons de démotiver les élèves, 19 clés pour favoriser l'apprentissage* par Daniel Favre a été éclairant : en s'appuyant sur des notions neurobiologiques, il exprime la volonté de trouver un apprentissage permettant de renouer avec le plaisir d'apprendre pour lequel le cerveau humain est conçu. Il nous invite à nous méfier des approches normalisantes. Dans la persuasion, d'une part, que chaque enseignant fait ce qu'il peut dans des conditions souvent difficiles mais que, d'autre part, ce n'est qu'en se sentant en partie responsable d'un phénomène, mais en partie seulement, qu'on peut le modifier. Et c'est en poursuivant ce rapport à la motivation que j'ai souhaité construire ma pratique enseignante tout en bousculant, à la mesure que je pouvais, cette forme d'immobilité que portent les tables et les chaises présentes dans nos classes.

Travailler le déplacement comme moyen d'expression ou de méthode d'appréhension des matériaux plastiques me permettait également de remettre en lumière la richesse qu'il y avait à se risquer de travailler avec sa classe en espace ouvert. Les quelques expériences vécues, que ce soit dans la cour de l'école, sur son parvis ou dans l'espace du musée m'ont permises d'introduire une petite construction d'un travail poétique face à un environnement quotidien. Des sens à la connaissance, il s'agira alors, et peut être de manière utopique, d'amorcer une petite entrée à l'expérience esthétique. Et c'est peut être vers là que nous aurions une chance de transfigurer le banal.

Également, pour l'approche culturelle, nous ne cesserons de le dire, la rencontre avec l'œuvre [tant physique que dans le tissage d'une relation produite avec] est un déplacement nécessaire à conduire dans nos compétences professionnelles d'enseignant. Le déplacement corporel vers la rencontre de l'œuvre semble être un objectif incontournable. La pratique des arts plastiques doit donc permettre l'action cultivée. Nous pourrions donc espérer produire un

habitus menant vers une curiosité lumineuse dans nos déplacements quotidiens où le terrain se dévoile comme une grande toile et où nous pouvons inscrire notre engagement, notre expression et notre identité. Chemin faisant, si créer du déplacement et du lien, dès la transition de la salle de classe d'arts plastiques à l'espace du collège puis à l'espace urbain et à celui du musée, participe à construire une identité, un citoyen et un individu capable d'agir consciemment sur le monde qu'il appréhende, alors restons en marche !

La tentative de générer favorablement de l'attention s'installait avec l'intention de combattre une image extérieure dite « exemplaire » pour la majorité des enseignants qu'est le cadre silencieux et immobile. Oublions-nous souvent le sens réellement pédagogique recherché à vouloir un climat de calme et d'immobilité dans nos classes ? Nous comprendrons évidemment que des moments d'enseignement nécessitent cette attention propice à l'écoute. Mais il ne faut peut être pas qu'elle puisse prendre le dessus sur ce qui doit se produire. Car je pense avoir montré, dans le présent texte, qu'une classe d'arts plastiques doit montrer qu'elle vit, qu'il y a à l'intérieur de ces terrains, des individus en questionnements et en désir de trouver ou retrouver une motivation à être dans l'apprentissage. Ne nous laissons donc pas découragé par une apparence léthargique qui représente parfois, et de manière stéréotypée, l'allure de certains de nos élèves car à l'intérieur s'y trouve celui qui cherche sa place face au monde, pour le saisir et le transformer. À cela, l'action de flâner ne doit peut-être plus se caractériser par la démonstration d'une mauvaise attitude de travail car elle est porteuse de sens, connu ou inconnu, qu'il s'agira de soulever dans la relation de l'enseignant et de son élève. Parce que le chahut et l'agitation comme la violence semblent présents trop couramment, transformons notre contrôle rigide d'autorité induit par l'immobilité et tentons de mieux travailler avec les logiques des mécanismes du cerveau et des émotions qui s'y traversent avec lesquels l'élève apprend petit à petit à agir sur lui-même. Et c'est certainement dans le domaine expressif, qu'est celui des arts plastiques, que l'on peut tenter d'agir sur soi, que ce soit par une expulsion et une décharge violente, un procédé auto calmant, la construction d'un langage par le corps ou encore, une motricité qui travaille sur l'emprise de la réalité en la transformant. Le sens kinesthésique, que nous pouvons développer, porte donc bien de grands pouvoirs que nous dénions parfois d'explorer, ou du moins, que nous n'exploitons qu'en surface. Car, si nous souhaitons également créer de la cohésion entre les différentes disciplines présentes au collège, ne laissons pas le cadre, où nous travaillons le bien être physique et psychique, uniquement à celui de l'éducation physique et sportive. « La visée commune du devenir-adulte de l'élève. Les enseignements artistiques, ainsi réactivés, y

sont présentés comme solidaires de cette ambition au regard des compétences à la fois spécifiques et transversales qu'ils contribuent à développer afin d'aider l'élève à affermir son identité, à outiller sa perception du monde, à développer son pouvoir d'action »³⁸.

Ainsi, il y a au cœur de ces tentatives, parfois maladroites, parfois concluantes, décourageantes ou encourageantes une même mission à vouloir construire un individu libre et lui donner les outils pour construire sa vie dans une pleine conscience de ce qui va le heurter, le séduire, le rendre respectueux, le rendre indigné et en révolte, le rendre heureux. C'est ce que nous pourrions appeler enseigner à vivre. « L'éducation à vivre doit favoriser, stimuler une des missions de toute éducation : l'autonomie et la liberté de l'esprit. Comme nous l'indiquons ailleurs, il n'y a pas d'autonomie mentale sans dépendance à ce qui la nourrit, c'est-à-dire la culture, ni sans conscience de dangers qui menacent cette autonomie, c'est-à-dire les dangers de l'illusion et de l'erreur, des incompréhensions mutuelles et multiples, des décisions arbitraires dans l'incapacité de concevoir les risques et les incertitudes »³⁹.

³⁸ Bernard André Gaillot, *Arts Plastiques, éléments d'une didactique critique* (Paris, 1997), éd. Puf, Millau, 2013. Première partie : *Peut-on enseigner les arts plastiques ?*, p.17-18.

³⁹ Edgar Morin, *Enseigner à vivre, manifeste pour changer l'éducation*, éd. Actes sud, coll. Domaine du possible, Arles, 2014, p.38.

BIBLIOGRAPHIE

Sur la pédagogie, science de l'éducation et sciences humaines et sociales

BUCHETON Dominique, *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, éd. Octares, 2009.

CLERC Sébastien, MICHAUD Yves, *Face à la classe, sur quelques manières d'enseigner*, St Amand, éd. Gallimard, 2010.

DECKER Franz (Dir.), *Apprendre à comprendre avec la kinésiologie*, éd. Le courrier du livre, 2012.

DENNISSON Paul, *Apprendre par le mouvement*, Vannes, éd. Sully, 2014.

FAVRE Daniel, *Transformer la violence des élèves, Cerveau, motivation et apprentissage*, Paris, éd. DUNOD, 2^{ème} édition, 2013.

GAILLOT Bernard-André, *Arts Plastiques, éléments d'une didactique critique* (Paris, 1997), Millau, éd. PUF, 2013.

MEIRIEU Philippe, *Repères pour un monde sans repères*, Paris, éd. Desclée de Brouwer, 2002.

MEIRIEU Philippe, *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*, Paris, éd. Rue du monde, 2009.

MORIN Edgar, *Enseigner à vivre, manifeste pour changer l'éducation*, Arles, éd. actes sud/play bac, coll. Domaine du possible, 2014.

PERRENOUD Pierre, *Construire des compétences dès l'école* (1997), Paris, ESF éditeur, 2^{ème} éd. 1998.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Enseigner en classes hétérogènes*, Paris, éd. ESF éditeur, 2014.

Articles

FAVRE Daniel, Site internet accompagnant l'ouvrage *Comment transformer la violence des élèves* : <<http://transformerlaviolencedeseleves.com/>> (consulté le 24/04/2016).

GOSSELIN Pierre, POTVIN Pierre, et al. *Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique* :

<<http://www.erudit.org/revue/RSE/1998/v24/n3/031976ar.pdf>> (consulté le 03/02/2016).

MEIRIEU Philippe, *Au-delà des grilles, la liberté ?*, compte rendu de l'intervention au

colloque organisé par le collectif pas de 0 de conduite, le 10 Novembre 2007 à Paris sur le thème *enfants turbulents : l'enfer est il pavé de bonnes intentions ?* :

http://www.meirieu.com/ARTICLES/grilles_liberte.pdf (consulté le 25/04/2016).

Ministère de l'éducation nationale, Bulletin officiel des nouveaux programmes 2016:

<http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717>

(consulté le 24/04/2016).

VIEAUX Christian, *Conseils et préconisations pour l'aménagement des salles d'arts plastiques au collège, leur mobilier et leurs équipements numériques*, texte du ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur de la recherche, Juin 2014.

<http://www4.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/docs/2014_preconisations.pdf>

(consulté le 20/04/2016).

Pôle préélémentaire des Vosges, sur la gestion de l'espace de la classe en école maternelle et primaire : *Comment prendre en compte les besoins et les possibilités des tous petits dans l'aménagement des espaces, l'organisation du temps et les situations d'apprentissage ?* :

<<http://docplayer.fr/334487-Pole-pre-elementaire-des-vosges.html>>

(consulté le 24/04/2016).

Théories de l'art, philosophie et esthétique

ARDENNE Paul, *Un art contextuel*, Paris, éd. Flammarion, coll. Champs arts, Malesherbes, 2014.

BENAJMIN Walter, *Paris, capitale du XIXe siècle : le livre des passages* (1939), Paris, éd. Cerf, coll. Passages, 1997. (non consulté).

BLANCHÉ Robert, *Les catégories esthétiques*, (chap. V : *Le poétique* p.73-95), éd. Librairie Philosophique J.VRIN, 1979.

CARERI Fransesco, *Walkscapes, la marche comme pratique esthétique*, Paris, éd. Jacqueline Chambon, coll. Rayon art, 2013. (non consulté)

DAVILA Thierry, *Marcher/créer, déplacements, flâneries, dérives dans l'art de la fin du XXème siècle*, Paris, éd. Du Regard, 2002.

DIDI-HUBERMAN Georges, *Écorces*, Paris, éd. De Minuit, 2011.

SERRES Michel, *Petite poucette*, Paris, éd. Le Pommier, 2012.

SOLNIT Rebecca, *L'art de marcher*, Arles, éd. Actes sud, coll. Essais littéraires, 2002.

Catalogues

Les figures de la marche, Un siècle d'arpenteurs de Rodin à Neuman, Collectif exposition à Antibes, Musée Picasso, éd. RMN, 2000.

Articles

JAVAUT Patrick, *Itinérances : l'art en déplacement*, article *Critique d'art* <http://critiquedart.revues.org/8263> (consulté le 24/04/2016).

PESSOLATO Adrianna, *Nomadismes*, observatoire des nouveaux médias, cycle de conférences de l'école nationale supérieure des arts décoratifs et de l'université Paris 8 : <http://www.arpla.fr/odnm/?p=1622> (consulté le 28/04/2016).

RAICAN LAVINA, *Espaces. Déplacements. Dérives. 01*, observatoire des nouveaux médias, cycle de conférences de l'école nationale supérieure des arts décoratifs et de l'université Paris 8 : <http://www.arpla.fr/odnm/?p=2529> (consulté le 28/04/2016).

RAICAN LAVINA, *Espaces. Déplacements. Dérives. 02*, observatoire des nouveaux médias, cycle de conférences de l'école nationale supérieure des arts décoratifs et de l'université Paris 8 : <http://www.arpla.fr/odnm/?p=2532> (consulté le 28/04/2016).

RAICAN LAVINA, *Espaces. Déplacements. Dérives. 03, le groupe Stalker*, observatoire des nouveaux médias, cycle de conférences de l'école nationale supérieure des arts décoratifs et de l'université Paris 8 : <http://www.arpla.fr/odnm/?p=4290> (consulté le 28/04/2016).

ROUGIER Robin, *Pervasive Art*, observatoire des nouveaux médias, cycle de conférences de l'école nationale supérieure des arts décoratifs et de l'université Paris 8 : <http://www.arpla.fr/odnm/?p=2144> (consulté le 28/04/2016).

VIEILLE Sarah, *Marcher, flâner, créer*, observatoire des nouveaux médias, cycle de conférences de l'école nationale supérieure des arts décoratifs et de l'université Paris 8 : <http://www.arpla.fr/odnm/?p=1352> (consulté le 28/04/2016).

Ouvrages scientifiques

BERTHOZ Alain, *Le sens du mouvement*, Paris, éd. Odile Jacob, 2013.

KONICHECKIS Alberto et KORFF SAUSSE Simone et al., *Le mouvement : entre psychopathologie et créativité*, Paris, éd. In press, 2015.

LEVINE James, *Get up! Why Your Chair is Killing You and What You Can Do About It*, éd. St Martin press, 2014

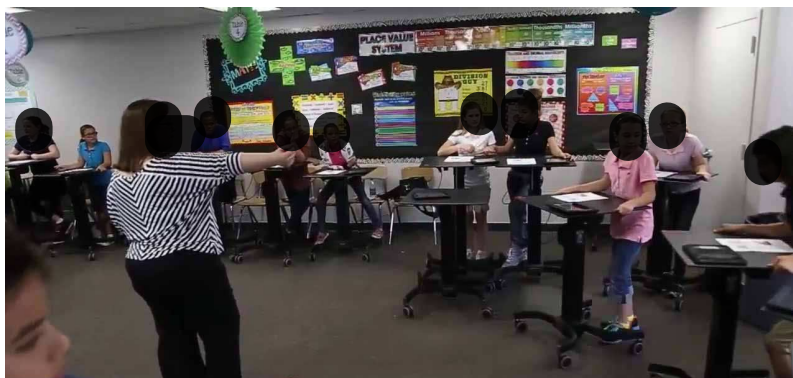
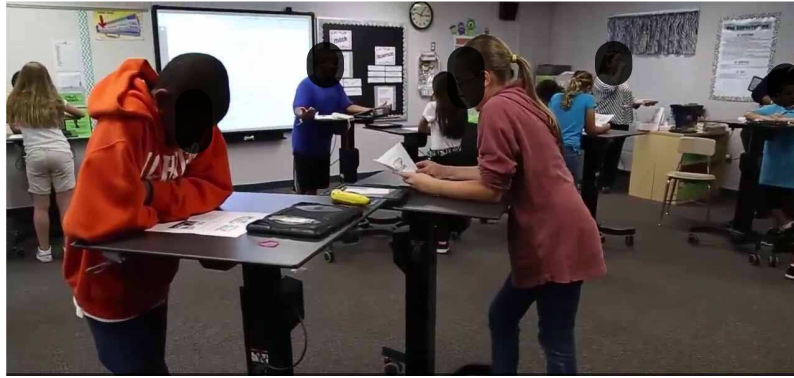


Illustration n°1 : photogrammes extraits d'une expérimentation aux Etats Unis sur la scolarité « mobile » avec l'intégration des nouvelles technologies par le Dr Lévine¹

¹Visible en vidéo <https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=4OGsxf6yUY> (consulté le 25/03/2016).

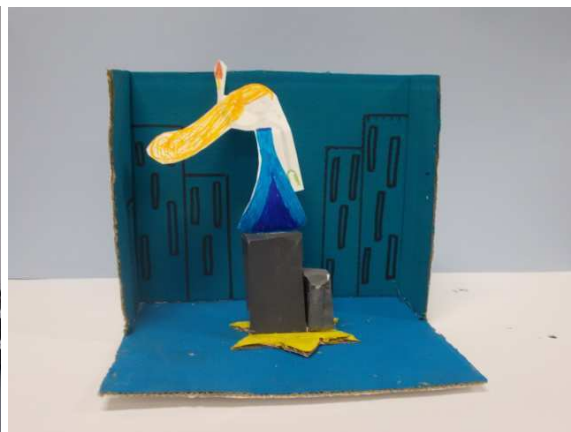
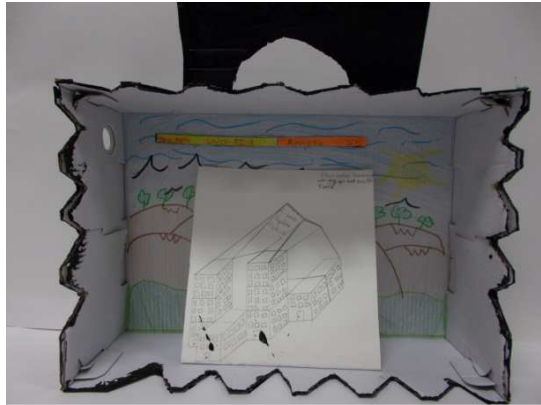
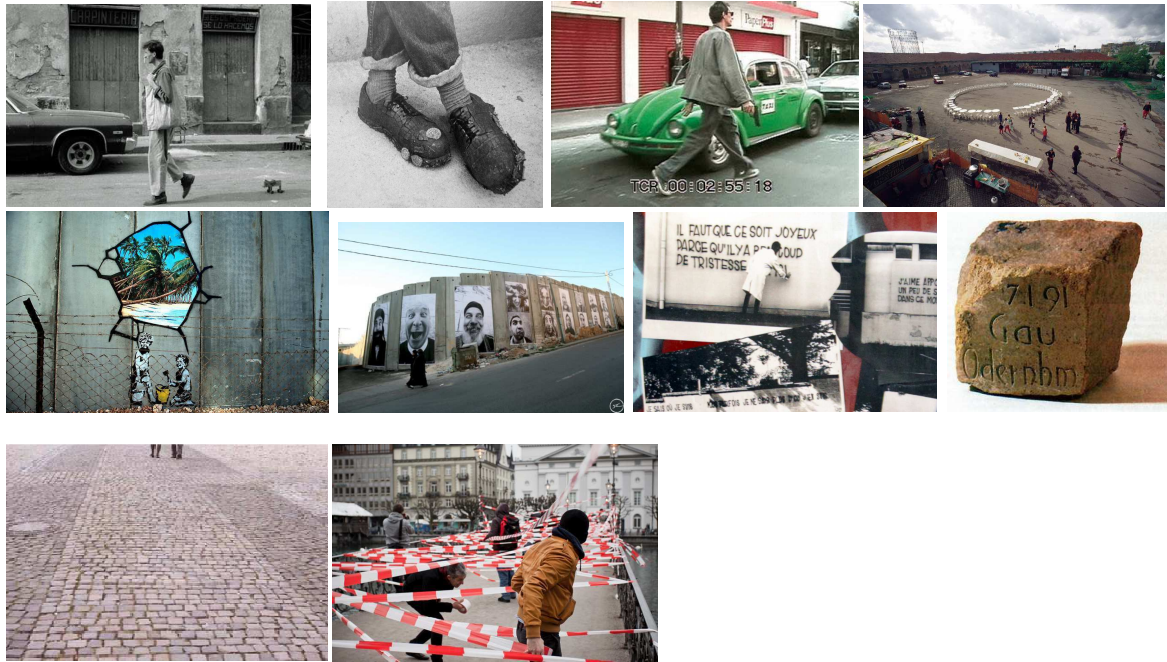


Illustration n°2 : Quelques maquettes réalisées par les élèves de 3H ne faisant pas lien avec l'espace de leur collège (incitation : *un monument pour le collège*)

Incitation 1 : *Geste engagé* (propose une intervention urbaine par un petit geste. Tu traduiras le résultat de cette production par une vidéo ou prise photographique)

Champ référentiel : Francis Alÿs (*the collector*, 1991-1992, *Re-enactments*, 2001, *Magnetics shoes*, 1994), le groupe STALKER (*campo Pranzo Boario*, 2000), Banksy (*West Bank*, intervention sur le mur séparateur entre Israël et Palestine, 2007), JR (*Face2Face*, intervention également sur le mur séparateur Israël/Palestine, 2007), les frères Ripoulin (*tags éphémères*, intervention sur les façades d'un centre hospitalier de Rennes, 2012), Jochen Gerz (*2146 pierres, monument contre le racisme*, 1993), Shahram Entekabi (*no exit luzern*, 2011)



Incitation 2 : *Faire trace* (traduis plastiquement ton chemin parcouru, technique libre)

Champ référentiel : Richard Long (*a line made by walking*, 1967), Akira Kanayama Ashiato, (*footprints*, 1956), Erwin Wurm, (*morning walk*, photographies de performance, 2001), Gabriel Orozco (*pedra que cede*, 1992), Claude Lèveque, (*j'ai rêvé d'un autre monde*, 2001).

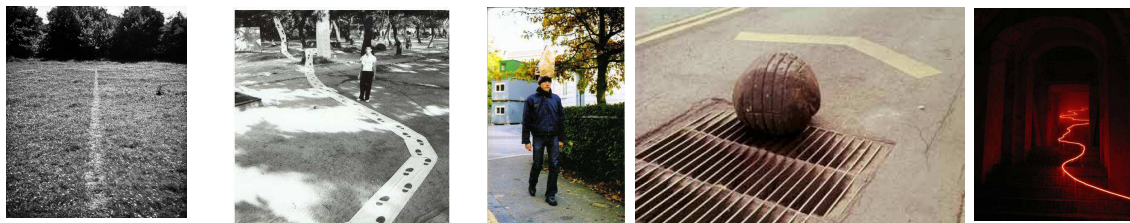
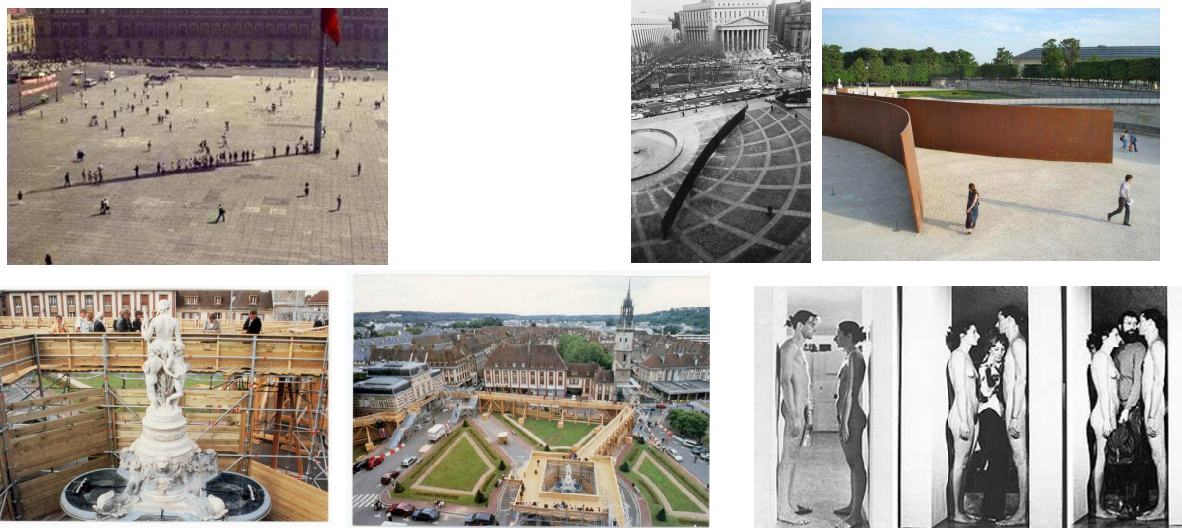


Illustration n°3 : corpus artistique proposé pour de prochaines incitations à visée d'une démarche poétique et cinéplastique

Incitation 3 : *Parcours illogique*, (je change la manière habituelle de rentrer dans la classe par de nouveaux repères matériels):

Champ référentiel : Francis Alÿs (*Zocalo*, Mexico, 1998), Richard Serra, (*Titled d'arc*, 1981, *Clara Clara*, 1983), Tadashi Kawamata (*sur la voie*, Evreux, 2000), Marina Abramovic et Ulay (*Impoderabilia*, performance, 1977).



Incitation 4 : *Lieu rendu étranger* (en exploitant le cadrage, le point de vue et la couleur, fais nous perdre les repères permettant de reconnaître cette salle)

Champ référentiel : Anne Veronica Janssens (*blue, red and yellow*, 2001), Robert Smithson (*Monument de Passaic*, 1967), Gordon Matta Clark (*Splitting*, collage photographique, 1974, *Chronical Intersect*, collage photographique, 1975), Felice Varini, *arc de cercle sur diagonale*, parc de la Villette, 2015).

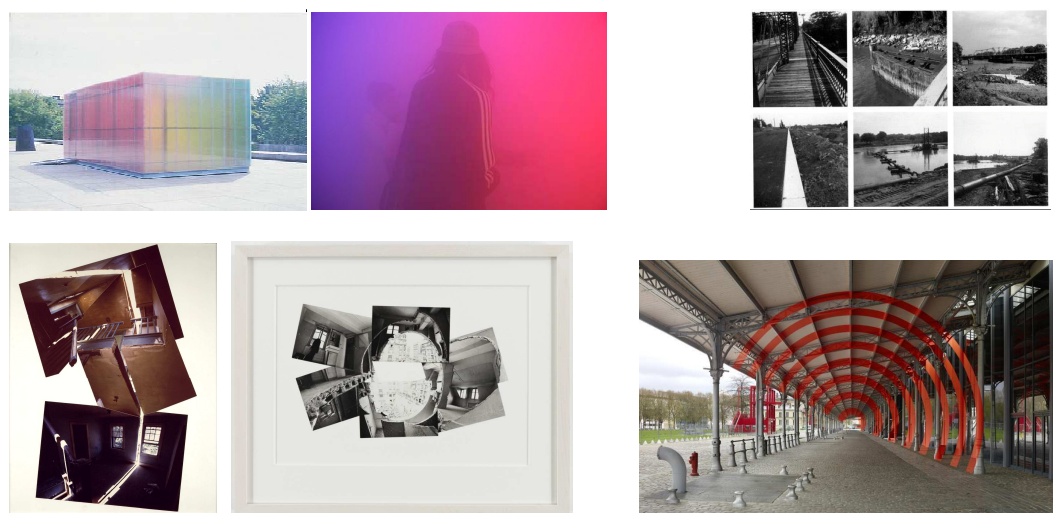


Illustration n°3bis : corpus artistique proposé pour de prochaines incitations à visée d'une démarche poétique et cinéplastique.

Annexe n°1 : Daniel Favre, *Transformer la violence des élèves*. Document proposé temporairement dans la page de présentation du site compagnon du livre : transformerlaviolencedeseleves.com/ (consulté le 27/04/2016)

Mesurez votre capacité d'appropriation

EXERCICE N°1 : Exemples où ce sont des élèves qui s'expriment :	Plaisir ou frustration ? SM1, SM2 ou SM1p ? (dans ce cas, quel est le programme étranger (PE) ?)
<p>- je suis content car je me sens progresser depuis le début du second semestre</p> <p>- je suis content car j'ai réussi ce problème qui me paraissait difficile</p> <p>- je suis content car mon enseignant m'a dit que j'avais fait des progrès</p> <p>- je ne suis content que si mon enseignant me dit que je progresse, ou que s'il ne le dit qu'à moi</p> <p>- j'ai du plaisir à faire des exercices de maths quand c'est facile pour moi</p> <p>- je préfère les leçons de biologie car je me sens plus actif</p> <p>- je me sens soulagé agréablement quand c'est quelqu'un d'autre qui passe au tableau</p> <p>- je n'aime pas ne pas être interrogé alors que je lève presque chaque fois le doigt</p> <p>- je suis insatisfait d'avoir des résultats aussi moyens car je sens que je peux mieux faire</p>	<p>La satisfaction perçue sans l'intervention d'un tiers provient du sentiment de progresser = SM2</p> <p>Une difficulté a été franchie, j'en suis responsable = SM2</p> <p>La satisfaction est associée à la reconnaissance par l'enseignant de la progression de l'élève = SM1</p> <p>L'emploi "ne ... que..." indique l'existence d'un parasitage du SM1; de même pour le "que s'...". 1er PE = "j'ai si peu confiance en moi que pour me sentir bien, j'ai besoin qu'on me répète régulièrement que je progresse 2ème PE = "pour me sentir bien, j'ai besoin d'être le seul à qui s'adresse les marques de reconnaissance"</p> <p>Plaisir éprouvé dans une situation connue et maîtrisée : c'est devenu facile ! = SM1</p> <p>Satisfaction dans les situations où je ne suis pas passif, où je peux donc davantage exister = SM2</p> <p>Si le soulagement est faible, le plaisir = SM1 ; si le soulagement ainsi que l'anxiété qui le précède sont très forts, le plaisir est SM1p, le PE = "je doute tellement de mes capacités à franchir cette épreuve que je ne peux me sentir bien qu'en en étant dispensé"</p> <p>Frustration SM1 liée au fait que l'enseignant ne reconnaît pas les manifestations d'existence de l'élève</p> <p>Frustration et culpabilité SM2 de sentir que l'on n'est pas allé ni au bout, ni à fond, de ses capacités; si la phrase finissait par : "sans cesse, je me dis que je peux mieux faire", on aurait une frustration ou une culpabilité SM1p avec comme PE = "je ne peux me sentir bien que si je me conforme à l'image que X a de moi"</p>

EXERCICE N°2 : Exemples où ce sont des enseignants qui s'expriment :	Plaisir ou frustration ?; SM1, SM2 ou SM1p ? (dans ce cas, quel est le programme étranger ? (PE))
<p>- je me sens soulagé agréablement à la fin de cette heure de cours car la relation avec les élèves m'a été très difficile</p> <p>- je déteste quand les élèves me posent des questions auxquelles je ne sais pas répondre</p> <p>- cela a été dur de leur faire comprendre cette notion de maths ce matin, mais j'y suis arrivé et j'en suis content</p> <p>- je suis heureux de pouvoir rencontrer des élèves aussi différents les uns des autres</p> <p>- cette année, dix élèves de mon CM2 vont rentrer dans un cycle court et technique et je le vis très mal</p> <p>- j'aime transmettre mon savoir</p> <p>- cela me déprime de penser à la prochaine rentrée</p> <p>- je suis content parce que les élèves m'aiment bien</p> <p>- je me sens vraiment frustré car Benoît a donné en classe des informations complémentaires à ma place</p> <p>- j'aime aider les élèves à expliciter les démarches par lesquelles ils construisent leurs connaissances</p> <p>- quand j'imagine que les élèves pourraient ne pas m'apprécier, j'ai moins envie, plus du tout envie, d'être enseignant</p>	<p>Une situation pénible touche à sa fin, c'est une perspective agréable de retrouver un environnement plus confortable = SM1</p> <p>Frustration et culpabilité SM1p repérable avec l'émotion forte : "je déteste..." disproportionnée, indique un PE = "je ne peux être un enseignant valable et estimable que si je suis infaillible"</p> <p>La difficulté a été franchie, j'en suis responsable = satisfaction SM2</p> <p>Plaisir SM2 lié à la rencontre avec la différence que représente l'altérité</p> <p>Frustration et culpabilité SM1p, indiquée par "... je le vis très mal", le PE est à deux niveaux : "être un bon prof, c'est faire passer tous ses élèves dans l'enseignement général" et plus gênant pour les élèves : "pour me sentir bien, il faut que je sois "tout puissant" sur mes élèves, puissance qui m'est manifestée par le fait qu'ils vont là où j'ai envie de les amener", dans ce cas l'élève n'a pas le droit d'avoir temporairement le non-désir d'apprendre</p> <p>Satisfaction SM1 de rester dans le connu et une situation maîtrisée</p> <p>Frustration SM1p : à la rentrée je vais être confronté à une épreuve que je me sais incapable de franchir ; le PE = "je ne suis pas quelqu'un qui peut faire ceci ou dire cela ..." (ceci ou cela serait à préciser / un cas particulier)</p> <p>Plaisir SM1 : je me sens apprécié donc reconnu par les élèves, serait-ce beaucoup plus fort si c'était l'inspecteur ? Si oui, suspecter le plaisir SM1p</p> <p>Frustration SM1p; PE = "je ne me sens bien que si je suis la seule source d'information dans la classe et si on ne dérange pas ce que j'ai planifié !"</p> <p>Plaisir SM2 = situations non-routinières, chaque élève ayant à un moment donné une démarche unique et les aider à l'expliquer constitue chaque fois une nouvelle énigme à résoudre</p> <p>"J'ai moins envie..." indique une frustration SM1 venant d'une moindre satisfaction de mon besoin d'être reconnu, tandis que "j'ai plus du tout envie ..." indique une frustration SM1p ; PE = "sans la reconnaissance manifestée d'autrui, je n'arrive pas à me sentir quelqu'un de valable"</p>

3 / Repérer et inventer des dispositifs pédagogiques qui motivent les élèves

Les exemples ci-dessus ne sont pas à prendre à la lettre mais fournissent des repères permettant d'identifier les motivations compatibles avec l'apprentissage : SM1 et SM2 afin de les distinguer du SM1p dont le caractère est de s'opposer aux changements qui vont dans le sens d'un gain d'autonomie et d'individuation

Les satisfactions SM1 sont nécessaires pour constituer une base, une sécurité à partir de laquelle les élèves auront envie de risquer la déstabilisation et le risque que comprend nécessairement tout apprentissage. L'enseignant qui se préoccuperait de cet aspect de la relation pédagogique devrait, sans tomber dans le maternage, essayer de reconnaître chaque élève de la classe, les confirmer dans leur existence (ne serait-ce que par le regard qui devrait être distribué à chacun sans injustice), faire sentir que l'enseignant ne confond pas l'élève avec ses résultats et ne l'assimile pas à sa production (ce qui est le cas lorsqu'on dit que tel élève est nul ou génial ; dans ce cas il existe un risque d'implanter chez cet élève un programme étranger). Reconnaître l'élève, c'est le reconnaître dans chacune des étapes de son apprentissage et aider les autres élèves à se donner cette reconnaissance entre eux : "on a tous de bonnes raisons de penser ce qu'on pense et d'agir comme on a agit !" est une phrase que l'on peut répéter souvent pour soi et les élèves et la démontrer.

Pour illustrer l'utilisation de ce modèle dans une situation pédagogique, prenons le cas d'un enseignant qui en corrigeant les productions écrites des élèves ou des étudiants constate les mêmes types d'erreurs qui reviennent de manière répétitive chez un grand nombre d'élèves.

Première réaction possible : présenter à toute la classe un corrigé du devoir :

Pour ceux qui ont réussi : plaisir SM1 à travers la reconnaissance publique qui est faite de leur succès avec risque de plaisir SM1p si les élèves deviennent dépendants des bonnes notes, mais frustration SM2, il n'y a rien de nouveau, ni d'intéressant à comprendre, d'où la tentation possible de se distraire autrement, avec le voisinage par exemple.

Pour ceux qui ont échoué : frustration SM1, ils n'ont pas droit à la reconnaissance du correcteur, risque de frustration SM1p par résonance avec d'autres situations d'échec déjà vécues ayant installé le programme étranger : "je ne suis pas quelqu'un de valable et suffisamment intelligent pour réussir à l'école", et frustration SM2 car ce ne sont pas eux qui ont franchi l'obstacle : on leur a donné la solution. Comment dans ce cas être motivé par la correction ?

Deuxième réaction possible : 1/ suspecter qu'il existe un obstacle conceptuel à franchir et que les erreurs des élèves témoignent de ce non-franchissement et donc inventer une situation-problème ou une énigme à résoudre de façon à rendre incontournable le franchissement de l'obstacle.

2/ proposer des solutions erronées et la ou les réponses attendues afin de provoquer un débat sociocognitif au sein de la classe. Trois règles complémentaires semblent être nécessaires pour catalyser le changement de représentations :

- affirmer que tout le monde a de bonnes raisons de penser ce qu'il pense et donc d'avoir choisi la réponse qu'il a choisi au problème posé¹,
- proposer, en commençant par les positions minoritaires, d'exposer publiquement les bonnes raisons qui ont amené ces élèves à choisir telle réponse.

¹ Il s'agit ici simplement d'adopter le postulat de cohérence "chacun a de bonnes raisons, intra subjectivement valables, de penser ce qu'il pense, de dire ce qu'il dit, de faire ce qu'il fait et de ressentir ce qu'il ressent"

- demander aux partisans des autres réponses, sans critiquer, juger ou faire d'autres commentaires verbaux ou non-verbaux, de reformuler dans leurs propres termes le point de vue qui vient d'être émis. C'est l'auteur de celui-ci qui donne quitus au reformulateur en reconnaissant que c'était bien ce qu'il avait voulu dire.

Pour tous les élèves : plaisir SM2 de chercher à résoudre une énigme dans un contexte où l'accent est mis par l'enseignant non pas sur le résultat mais sur le processus qui l'a produit. Plaisir SM1 également à travers les trois règles à l'origine du débat socio-cognitif, peu à peu on se rend compte que tous les raisonnements sont valables et logiques quand on comprend à partir de quoi les élèves les ont construits. Un corollaire peu à peu s'impose : si les raisonnements sont valables alors il n'est plus automatique de penser que leurs auteurs le seraient moins ce qui peut antidoter d'éventuels programmes étrangers chez les élèves. Comme l'accent n'est pas mis sur la solution, la classe n'est plus divisée entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, les positions de leaders sont souvent affaiblies et paraissent moins recherchées. Le fait qu'un groupe puisse démontrer à travers la reformulation qu'il a bien entendu et compris un point de vue - erroné ou non - permet à son "propriétaire" d'être moins "accroché" à ce qu'il pense et s'il se sent assez reconnu dans sa manière d'exister et de penser, il peut accepter d'autres points de vue et abandonner le sien. Bref, il peut accepter le conflit cognitif qui d'inter-sujetif devient alors intra-sujetif. Le changement de conceptions dans ce climat de sécurité devient alors possible.

Ceux qui ont donné le résultat attendu (ou juste comme on disait autrefois) réalisent souvent grâce aux arguments des autres élèves ou en prenant conscience des leurs qu'au fond, ils n'avaient pas vraiment compris et du coup reconnaissent un intérêt aux propos des autres élèves.

L'exercice s'arrête quand une des réponses proposé est devenue évidente pour tous les élèves et quand ceux-ci peuvent l'argumenter sans difficulté ni malaise. Au delà du changement de représentations, j'ai souvent eu l'impression que ce type de débat pouvait également favoriser le développement de savoir-faire sociaux démocratiques dans la classe.

Annexe n°2 : Questionnaire proposé à une classe de 6^{ème} et 3 classes de 3^{ème} en fin janvier 2016:

1/ Tu dirais qu'il te faut combien de temps pour trouver l'inspiration, l'idée :

Remarque :

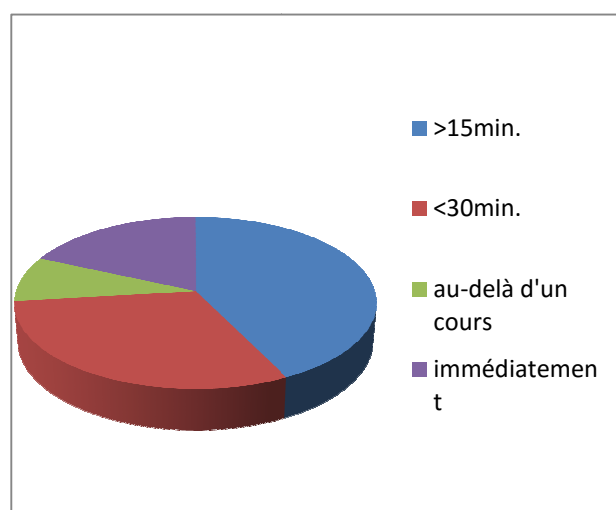
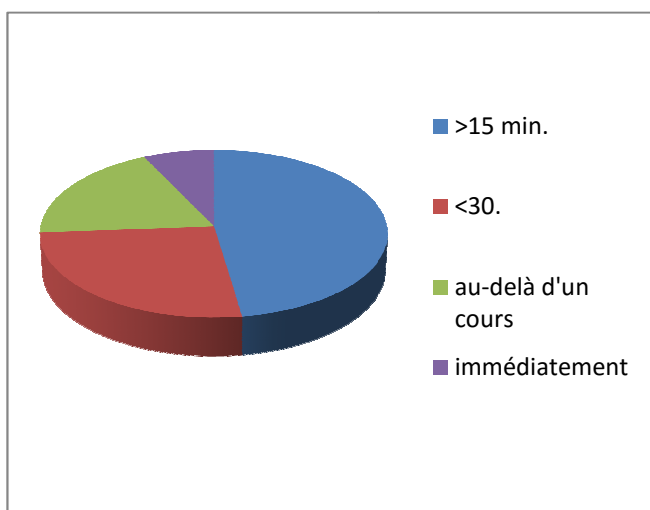
Les élèves estiment le temps moyen d'inspiration lors du lancement de la séquence entre les 15 premières minutes environ et se retrouve ralenti lors d'un travail de groupe, sans doute par l'échange nécessaire avec les camarades qui composent ce groupe.

3^{ème} : Lors d'un travail individuel :

Immédiatement : 3
 >15 min : 20
 <30 min. 11
 Au-delà d'un cours : 8

6^{ème} : Lors d'un travail individuel :

Immédiatement : 3
 >15 min : 7
 <30 min. 5
 Au-delà d'un cours : 1

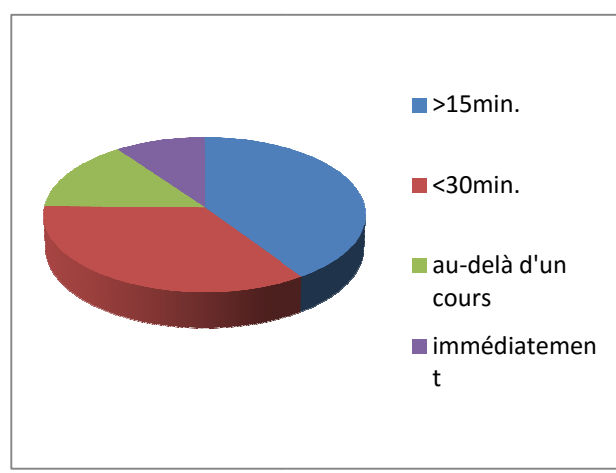
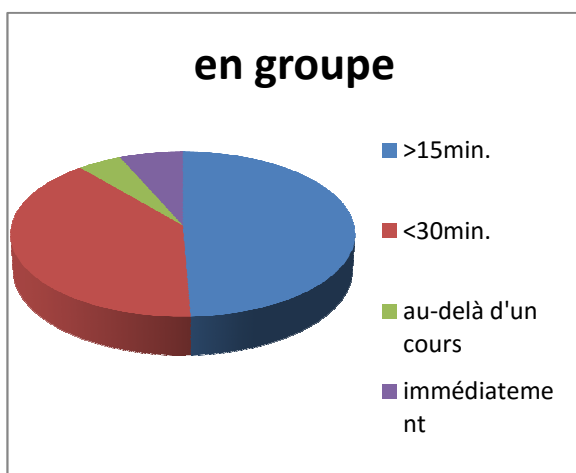


Lors d'un travail de groupe :

Immédiatement : 2
 >15 min : 25
 <30 min. 12
 Au-delà d'un cours : 3

Lors d'un travail de groupe :

Immédiatement : 2
 >15 min : 6
 <30 min. 7
 Au-delà d'un cours : 3



2/ Choisis et entoure un seul sens qui t'aiderait à mieux réfléchir pour débiter le projet en classe :

Remarque:

La vue semble le sens privilégié pour travailler la phase d'élaboration de son projet.

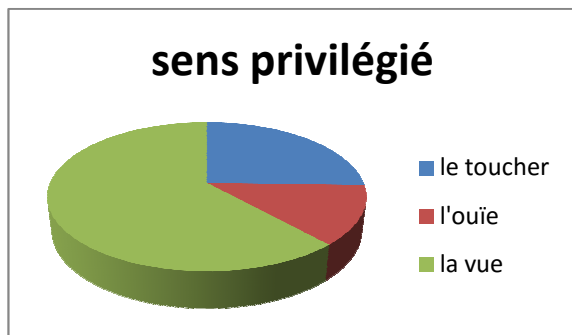
En 6^{ème} il y a le rapport au toucher et au besoin de manipuler qui semble se diminuer avec l'âge.

3^{ème}

-le toucher : 12

-l'ouïe : 6

-la vue : 29

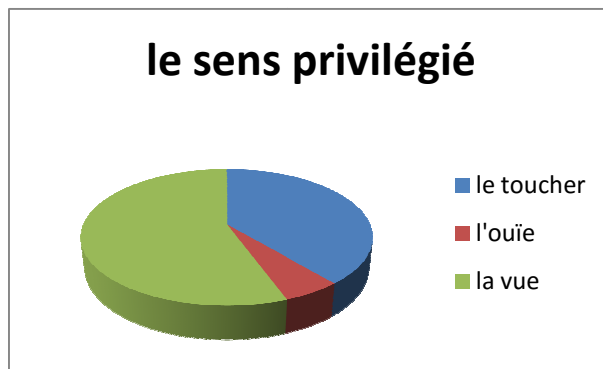


6^{ème}

-le toucher : 7

-l'ouïe : 1

-la vue : 10



3/ Quel sentiment éprouves tu à devoir rester assis face à ta table durant l'heure ?

Remarque :

L'ennui semble, pour les élèves, être favorisé par la posture assise où se suit ensuite un sentiment d'inconfort.

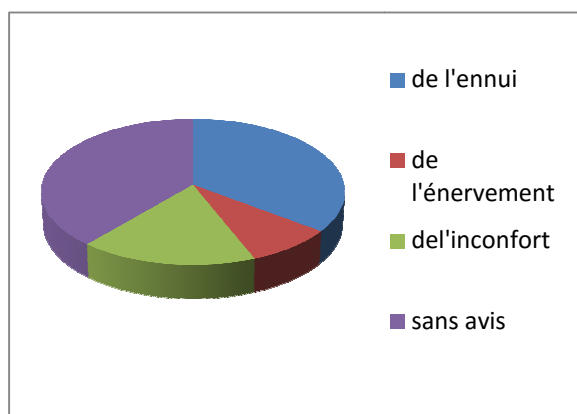
3^{ème}

-de l'ennui : 17

-de l'énervement : 2

-de l'inconfort : 4

-sans avis : 9



6^{ème}

-de l'ennui : 8

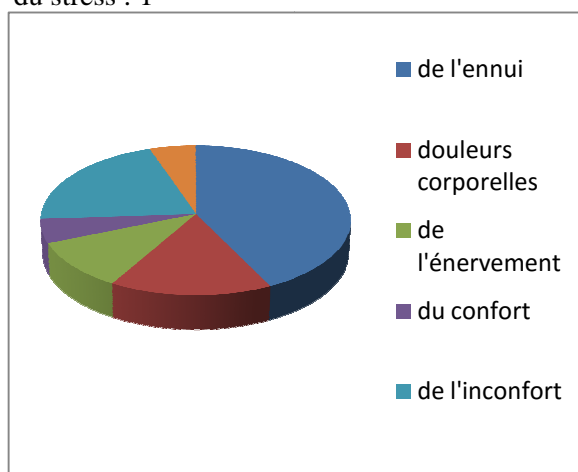
-douleurs corporelle : 3

-de l'énervement : 2

-du confort : 1

-de l'inconfort : 4

-du stress : 1



4/ Sens-tu souvent le besoin de te lever, bouger et parcourir l'espace de la classe durant l'heure?

Remarque :

Dans les deux cas, le besoin de se lever dans 1h de cours semble inévitable pour un adolescent où la non nécessité de se lever requiert d'une habitude donnée sans doute par l'éducation et les méthodes de ses institutions.

3^{ème}

OUI : 37

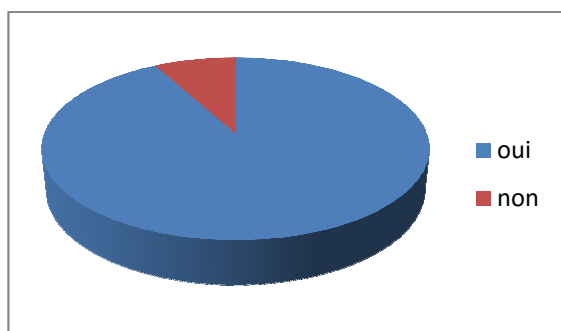
Pourquoi ?

- ennui : 7
- car c'est énervant d'être assis : 8
- besoin d'être inspiré/d'interactions : 6
- nécessité : 8

NON : 9

Pourquoi ?

- habitude : 2
- meilleure concentration : 6
- pas le besoin : 1



6^{ème}

OUI : 11

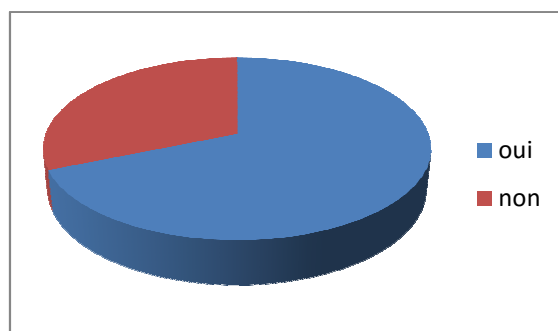
Pourquoi ?

- car c'est énervant d'être assis : 8
- stress : 1
- être assis c'est inconfortable : 23

NON : 5

Pourquoi ?

- habitude : 5



5/ Penses-tu être plus concentré et créatif pour réaliser ton travail d'arts plastiques en étant en mouvement ?

Remarque :

Dans un grand étonnement de ma part, les élèves semblent penser qu'ils sont davantage concentrés et créatifs en étant en mouvement, et ceci dans les deux niveaux observés et participe au plaisir de travailler.

3^{ème}

OUI : 31

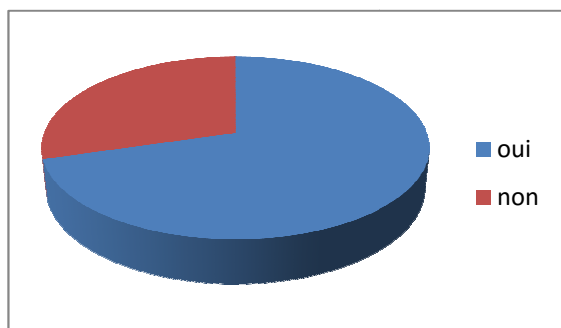
Pourquoi ?

- libérer de l'énergie : 8
- entraide : 6
- meilleure cognition : 12
- avoir un accès à tout : 4
- une meilleure posture de travail : 4
- de l'amusement : 1

NON : 13

Pourquoi ?

- inattention, déconcentration : 4
- un manque de réussite par une mauvaise posture de travail : 3



6^{ème}

OUI : 12

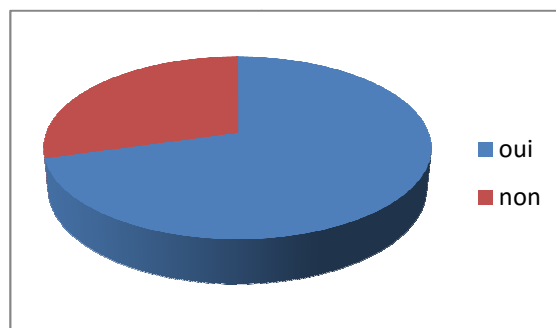
Pourquoi ?

- pour mieux travailler et apprendre : 10
- pour voir plus de chose, un meilleur accès : 2

NON : 5

Pourquoi ?

- inattention, déconcentration : 5



6/ Penses-tu être plus concentré et créatif pour réaliser ton travail d'arts plastiques en étant assis ?

Remarque :

Les chiffres montrent l'opposition cohérente avec la question 5. En revanche, par cette question, le nombre de réponse favorable à la posture assise a augmenté.

Il faudra donc mesurer les temps nécessaire au mouvement pour privilégier la pratique et la posture assise pour l'apprentissage d'un contenu nécessitant une attention et une écoute dans un environnement calme.

3^{ème}

OUI : 15

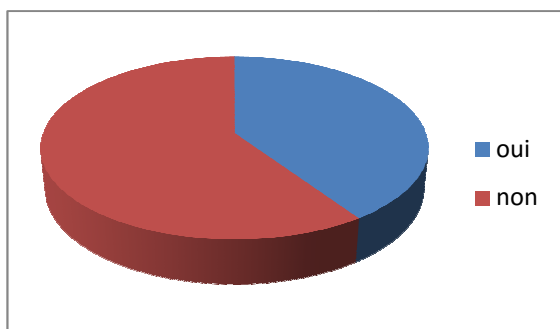
Pourquoi ?

- pour mieux réfléchir, l'écoute : 7
- un besoin d'être reposé : 8

NON : 22

Pourquoi ?

- énervement : 4
- pas d'aide possible des autres : 4
- sentiment de malaise : 14



6^{ème}

OUI : 7

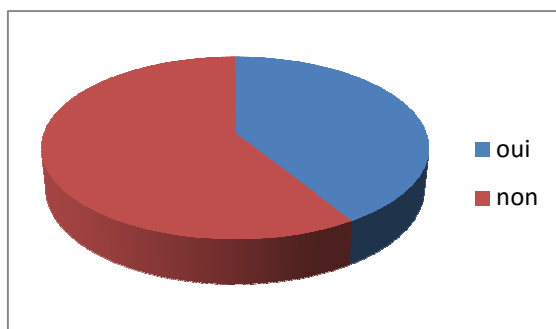
Pourquoi ?

- pour apprendre par l'écoute : 7

NON : 10

Pourquoi ?

- on ne bouge pas : 2
- manque d'espace : 1
- peux pas toucher, ni bien observer tout les éléments : 1
- manque d'inspiration : 1



7/ Une fois le cours terminé, réfléchis tu encore à ton projet artistique quand tu es en dehors de l'espace de la classe ?

Remarque :

Au fur et à mesure du temps, les élèves semblent faire moins de connexion entre le temps du cours et le temps hors classe ou de devoir à produire à la maison. Le cours d'Arts Plastiques semble, aux yeux des élèves, moins important en fin de parcours.

3^{ème}

OUI : 22

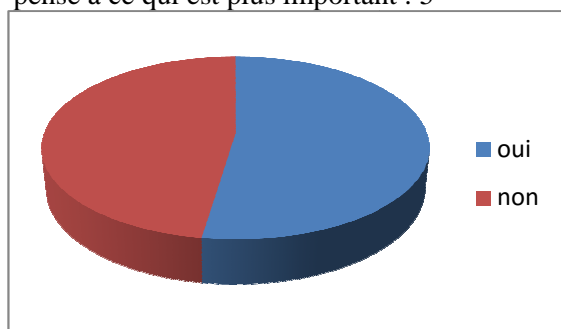
Pourquoi ?

- pour mieux travailler la prochaine fois : 13
- par gout pour les arts : 4
- c'est important : 3

NON : 20

Pourquoi ?

- désintéret : 6
- pense aux autres cours : 2
- pense à ce qui est plus important : 5



6^{ème}

OUI : 12

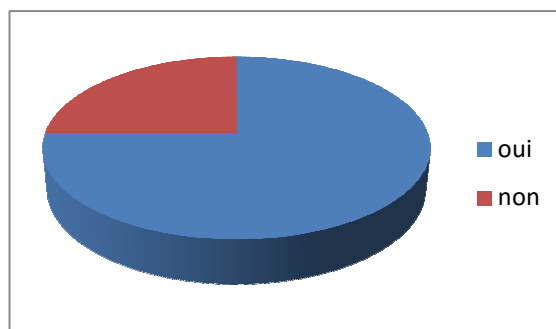
Pourquoi ?

- pour mieux travailler la prochaine fois : 7
- on est plus inspiré qu'en classe : 5

NON : 4

Pourquoi ?

- désintéret : 1
- pense aux autres cours : 2



8/ Penses tu que tu serais plus efficace et plus créatif si nous te permettons de bouger comme tu veux dans la classe ?

Remarque :

Le désir de changer les habitudes et de permettre le mouvement semble séduire les élèves mais les risques lucides d'une agitation et de déconcentration sont omniprésents.

3^{ème}

OUI : 31

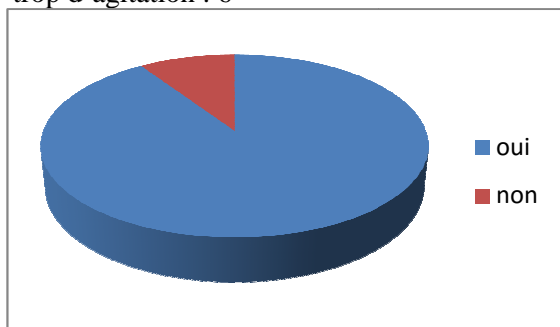
Arguments :

- accessibilité de tout : 6
- entraide d'inspiration : 6
- être plus libre : 16

NON : 11

Arguments :

- car risque d'agitation : enlevant la déconcentration : 5
- trop d'agitation : 6



6^{ème}

OUI : 11

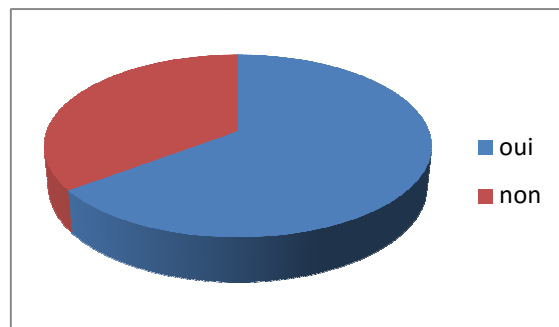
Arguments :

- pouvoir bouger et parler : 3
- pour donner un meilleur travail : 3
- pour toucher et regarder mieux les éléments qui nous entoure : 1
- pour être plus inspiré : 4
- confort : 1

NON : 6

Arguments :

- car risque d'agitation : enlevant la déconcentration : 6



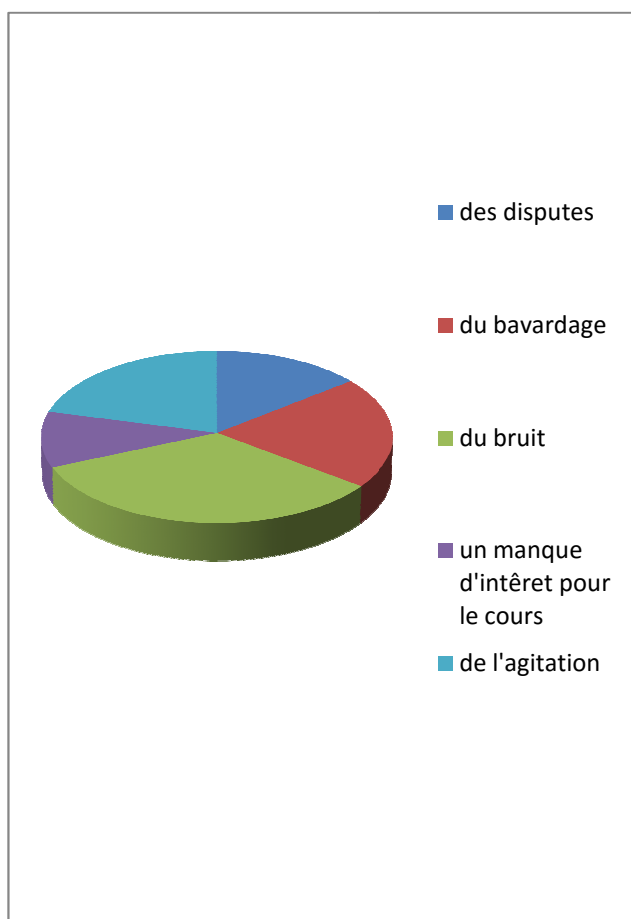
9/ Quels risques ou défauts peuvent-ils se produire pour le cours si tout le monde pouvait travailler en mouvement comme il le souhaiterait ?

Remarque :

Les chiffres montrent les limites de ce projet d'investigation: il semblerait que le libre mouvement en classe puisse favoriser les violences entre élèves (disputes) et un autre élément inconfortable dans le vivre ensemble: le bruit. Il faut donc garder un contrôle de ces mouvements.

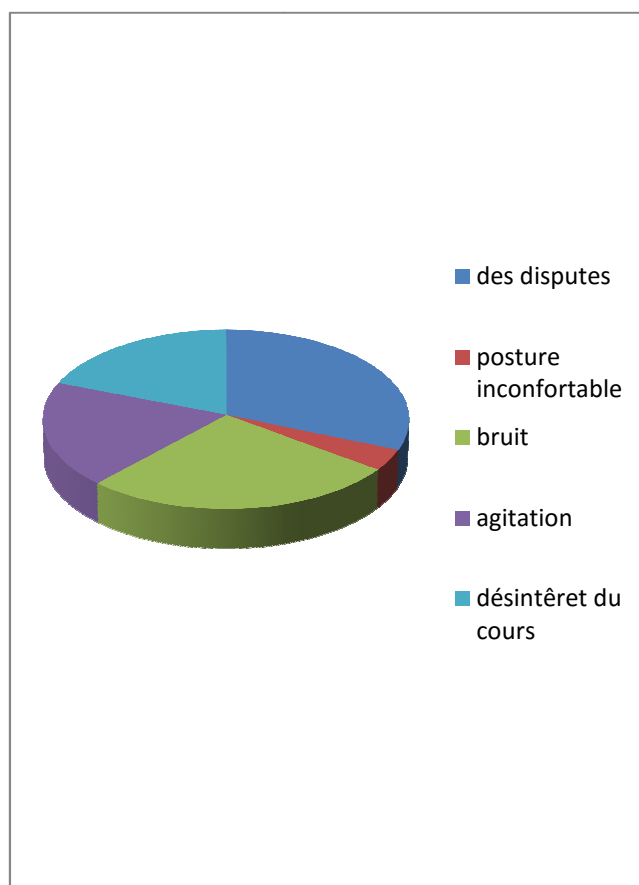
3^{ème}

- des disputes : 6
- bavardage : 12
- bruit : 19
- un manque d'intérêt pour le cours : 6
- agitation: 12



6^{ème}

- des disputes : 2
- posture inconfortable : 1
- bruit : 7
- agitation : 5
- risque de ne pas prendre le cours au sérieux : 5



Annexe n°3 : Extrait du document pédagogique proposé par le pôle pré élémentaire des Vosges :

NB/ Il s'agit uniquement la reprise du contenu écrit. Il est toutefois intéressant d'observer les photographies documentaires illustrant le contenu via l'adresse internet : <http://docplayer.fr/334487-Pole-pre-elementaire-des-vosges.html> (consulté le 27/04/2016)

Comment prendre en compte les besoins et les possibilités des tout petits et des petits dans l'aménagement des espaces, l'organisation du temps et les situations d'apprentissages ?²

1. LES BESOINS MOTEURS DES JEUNES ENFANTS

- **Besoins de déambuler** : plus les enfants sont jeunes, plus ils doivent pouvoir déambuler, traîner, transporter, démolir reconstruire...
- **Besoin d'espace** : plus les enfants sont jeunes, plus ils ont besoin de place pour progresser dans la pratique de la marche (encore précaire chez les tout petits) et l'aisance des mouvements.
- **Besoin d'être actif** : en jouant et en bougeant.
- **Besoin d'expérimenter** par le corps, par les sens.

➤ Quelques repères :

- A deux ans, l'enfant peut monter et descendre un escalier seul mais sans alterner les pieds (il pose les 2 pieds sur chaque marche).
- Il peut donner un coup de pied dans un ballon.
- A deux ans et demi, il commence à pouvoir se tenir **quelques instants** sur un pied. Marcher à cloche-pied n'est pas dans ses possibilités et cela reste difficile parfois jusqu'en GS.
- Il commence à pouvoir transporter un objet sans le faire tomber ou le renverser (ex : un verre d'eau).
- La manipulation fine se développe de manière importante au cours de la 3ème année pourvu qu'elle soit stimulée.

1.1 INCIDENCES DES BESOINS MOTEURS SUR L'AMENAGEMENT DES ESPACES

- Leur réserver **la salle la plus spacieuse**, celle qui favorisera les meilleurs déplacements. La présence d'un point d'eau, à hauteur d'enfant, est souhaitable également.
- Réfléchir à des espaces de **déambulation** qui ne se limitent pas à la salle de classe → utiliser tous les possibles. Les élèves peuvent par exemple se déplacer sur de petits porteurs dans un couloir. Des petits bancs peuvent servir de limites. L'ATSEM peut contribuer à la surveillance.
- Aménager la cour de récréation avec soin pour permettre des explorations motrices variées et sécurisées.
- Penser l'aménagement de la salle de classe de manière dynamique. On peut très bien imaginer accueillir les enfants, en début d'année, dans un espace-classe sans table où les espaces de jeux et de déplacement dominant.

² Ce document contient des références à divers ouvrages et écrits dont : pour une scolarisation réussie des TPS MEN 2002/ Les 2-3 ans à l'école. CDDP AIN 2003 M.F Ferrand/Pôle préélémentaire 94.

- On introduira plus de tables petit à petit sans qu'il y ait forcément autant de places assises que d'enfants.
- De manière générale, les espaces doivent être organisés pour que les enfants soient en sécurité.

1.2 INCIDENCES DES BESOINS MOTEURS SUR L'ORGANISATION DU TEMPS

- Le premier temps est celui de l'accueil matinal. Il peut être organisé de manière à répondre au besoin de déambuler, de construire, démolir, reconstruire...
- Prévoir, au minimum, une séance quotidienne dédiée au domaine « *agir et s'exprimer avec son corps* ». Il est possible d'organiser une première séance en matinée et une seconde en fin de journée (vers 15h45 par exemple) en la réservant aux activités d'expression à visée artistique.
- Organiser, notamment en début d'année, une récréation spécifique séparée de celle des autres classes pour aider les enfants à s'approprier l'espace de la cour en toute sécurité. **Le temps de la récréation** peut, en effet, être difficile à gérer pour un petit enfant. L'enseignant doit être extrêmement attentif au bon déroulement des jeux ; il rassure, encourage à jouer avec les autres. L'ATSEM est également présent.

1.3 INCIDENCES DES BESOINS MOTEURS SUR LE CHOIX DES SITUATIONS ET L'ATTITUDE DES ADULTES

- « *Le très jeune enfant ne doit pas être rivé à une table de jeux trop longtemps* »
- Concevoir des situations qui permettent aux enfants de grimper, escalader, se déplacer de diverses façons, déménager, tirer, pousser des objets, se traîner par terre. Choisir du matériel résistant, plutôt volumineux et si possible silencieux.
- Soutenir d'abord une motricité large car les gestes amples précèdent les gestes plus précis dans lesquels les mains et les pieds sont impliqués. La mise en place d'installations complexes en salle de jeu ne peut intervenir que progressivement. Avec les TPS, l'exploration des espaces de l'école (classe, dortoir, couloirs, cour de récréation, etc.) demeure la situation de base d'une pédagogie de la motricité en début d'année.
- Les déplacements en « petits trains » sont à proscrire même au delà de la PS. On leur apprendra plutôt à circuler seul ou à plusieurs.

2. LES BESOINS PHYSIOLOGIQUES DES JEUNES ENFANTS

Les jeunes enfants ont besoin :

- De se reposer, de dormir.
- De propreté et de confort.
- De se désaltérer et de manger.
- De profiter de l'air extérieur

2.1. INCIDENCES DES BESOINS PHYSIOLOGIQUES SUR L'AMENAGEMENT DES ESPACES

- Prévoir des espaces de repos, les jeunes enfants ayant besoin de faire des pauses. *Certains le font en jouant calmement, d'autres s'assoient sans rien faire ou vont*

jusqu'à s'allonger. Le coin regroupement peut faire l'affaire à condition qu'il soit confortable.

- Une proximité de la salle de classe avec la salle de repos et les toilettes est souhaitable pour faciliter les besoins d'hygiène individuels et développer l'autonomie. Le passage collectif aux toilettes est inadéquat. Il peut provoquer des réactions d'évitement liées à l'absence d'intimité. C'est « **un archaïsme qu'il convient d'éliminer**³ ». Cette problématique de **l'hygiène** doit faire l'objet d'une réflexion au sein de l'équipe d'école afin de mettre en œuvre des organisations qui conduisent à une réelle **autonomie physique et au respect de l'intimité** de chacun. Les parents peuvent y être associés au moment où ils accompagnent leur enfant.
- Accorder une grande attention à l'installation des enfants en salle de sieste ainsi qu'à l'hygiène des matelas et de la literie individuelle qui sera lavée régulièrement.

2.2. INCIDENCES DES BESOINS PHYSIOLOGIQUES SUR L'ORGANISATION DU TEMPS

- _ Démarrer **la sieste**, si possible, dès la fin du repas, sinon dès l'arrivée des enfants. Dans une classe à cours multiple, l'ATSEM se charge de leur installation mais il est souhaitable que l'enseignant s'organise pour venir leur souhaiter de bien dormir.
- Il est possible d'imaginer des aménagements avec les familles pour que les enfants qui dorment à la maison soient accueillis en cours d'après-midi afin de profiter ensuite pleinement des activités d'apprentissage.
- Un enfant fatigué s'endormira s'il se sent en confiance. Ne pas laisser un enfant couché s'il n'est pas parvenu à s'endormir au bout de 20 minutes.
- Un cycle de sommeil (1h30 environ) suffit. Certains signes permettent de voir quand il se termine (les enfants commencent à bouger, à se retourner). L'ATSEM veille alors à ce que les enfants n'entament pas un second cycle en accompagnant leur réveil en douceur. Ils sont ensuite accueillis dans la classe au fur et à mesure de leur réveil.
- La sieste **n'est pas suivie d'une récréation** mais d'activités calmes, respectueuses du temps nécessaire pour être actif après un temps de sommeil. Mais la fin de la journée doit être mise à profit ensuite pour construire des apprentissages. L'emploi du temps sera organisé pour que les enfants profitent de l'air extérieur en matinée.
- Concernant le besoin de boire et manger, il est important de bien distinguer le rôle de l'école et celui de la famille dans la **prise alimentaire**. Si les enfants doivent pouvoir se désaltérer régulièrement « *aucun argument nutritionnel ne justifie aujourd'hui la collation matinale de 10 heures qui aboutit à un déséquilibre de l'alimentation et à une modification des rythmes alimentaires* ». Selon les situations et les problématiques Spécifiques, on peut prévoir une petite collation « à la carte » au moment de l'accueil, en concertation avec les familles.

2.3. INCIDENCES DES BESOINS PHYSIOLOGIQUES SUR LE CHOIX DES SITUATIONS

- Plus les enfants sont jeunes, plus les séances d'activités doivent être de **courte durée**.
- Les temps d'activités « **cognitives** » doivent alterner avec des moments **de repos** ou de **jeux libres**.
- Les petits ont en effet besoin de temps libres, souvent individuels, pour pouvoir se ressourcer
- entre les sollicitations de l'adulte et celles des autres enfants.
-

³ Pour une scolarisation réussie des TPS. MEN 2002

3. LES BESOINS PSYCHO-AFFECTIFS DES JEUNES ENFANTS

Pour se développer de manière harmonieuse, les jeunes enfants ont besoin :

- D'être reconnus et respectés.
- De se sentir en sécurité, d'être en confiance.
- De développer l'estime de soi.
- D'éprouver du plaisir dans l'action.
- D'indépendance.

Quelques repères concernant les tout petits :

- Ils communiquent souvent par des moyens physiques.
- Ils se montrent souvent opposants.
- Ils ont une hétéronomie de la conduite (l'influence importante de l'environnement sur leur conduite les empêche de se donner des règles.)
- Ils peuvent passer du rire aux larmes et inversement.
- Ils veulent souvent faire tout seuls.

3.1. INCIDENCES DES BESOINS PSYCHO-AFFECTIFS SUR L'AMENAGEMENT DE L'ESPACE

- Prévoir un porte-manteau bien identifié et un casier pour chaque enfant où il pourra y disposer
- « son doudou », ses travaux, des photos de la maison, la boîte à bisous de maman...
- Faciliter l'accès au matériel pour qu'ils puissent eux-mêmes le chercher et le ranger tout en
- veillant à ne pas laisser de petits objets à leur portée sans surveillance (perles, graines...)

Annexe n°4 : Christian Vieaux, *Conseils et préconisations pour l'aménagement des salles d'arts plastiques au collège, leur mobilier et leurs équipements numérique* (sans les annexes), Juin 2014. Texte ministériel de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche

Introduction

Ce document, élaboré par l'Inspection générale de l'Éducation nationale en charge des arts plastiques, en appui sur les contributions des Inspecteurs d'académie-Inspecteurs pédagogiques régionaux de la discipline, est destiné aux professeurs d'arts plastiques, aux personnels de direction et à leurs interlocuteurs.

Il présente un ensemble de conseils et de préconisations pour l'aménagement et l'équipement des salles d'arts plastiques au collège. Il constitue également un point d'appui pour la programmation ou le renouvellement des équipements numériques qui sont aujourd'hui nécessaires à l'enseignement des arts plastiques. Il sera actualisé régulièrement.

Au niveau académique, il forme un cadre national de référence pour la concertation entre les corps d'inspection, les chefs d'établissement et les collectivités territoriales. Il est complété par deux annexes faisant la synthèse des besoins fondés sur l'enseignement à conduire : l'une renvoie aux principaux gestes professionnels et apprentissages des élèves qui doivent être soutenus par les aménagements, les mobiliers et les matériels de la salle spécialisée d'arts plastiques, l'autre aux prescriptions technologiques liées aux outils numériques.

Ces conseils et préconisations sont ancrés dans les objectifs des textes réglementaires des programmes et, d'une manière plus large, des projets d'éducation artistique et culturelle. Dans la perspective de l'aménagement des locaux et de l'acquisition des équipements, ils doivent permettre aux opérateurs concernés tous les dialogues nécessaires et une bonne compréhension des enjeux de la formation des élèves en arts plastiques, des pratiques pédagogiques des enseignants et de la nature comme de l'ampleur des compétences plastiques et des savoirs artistiques développés par cette discipline.

Christian Vieaux
Inspecteur général de l'Éducation nationale
Chargé des arts plastiques

1. Les textes réglementaires de référence

- Articles L312-6 et L121-6 du Code de l'Éducation
- Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, Programmes du collège, Programmes de l'enseignement d'arts plastiques.

2. Le cadre général de l'enseignement des arts plastiques au collège et de la démarche pédagogique

Rappels

L'enseignement des arts plastiques est obligatoire. Il s'inscrit dans les disciplines de l'enseignement général du collège. À ce titre, il concerne tous les élèves de tous les cycles du collège. Il est conduit par des professeurs spécialistes à raison d'une heure hebdomadaire par classe. Au collège, la salle d'arts plastiques est donc fréquentée chaque semaine par l'ensemble des élèves de l'établissement.

Finalités

Les objectifs fondamentaux de formation en arts plastiques, qui sont rappelés ci-après, sont travaillés à partir des composantes pratiques, culturelles et méthodologiques qui structurent l'organisation de cet enseignement. Sur le plan de la conduite des séquences de cours, les connaissances artistiques et les savoirs visés — pratiques, culturels, méthodologiques et comportementaux — sont abordés en associant des approches toujours fondées sur l'expérimentation plastique des élèves, mise en perspective et étayée par l'analyse des processus artistiques, enrichie et ancrée par l'introduction de références artistiques et d'apports culturels.

En l'occurrence, les grands objectifs de cette formation générale artistique, déclinés et approfondis dans une progression allant de la classe de 6° à celle de 3°, sont : - pour la composante pratique : de donner aux élèves la maîtrise des dimensions pratiques et réflexives d'une expression plastique ; de leur apporter ainsi les moyens d'une expression plastique personnelle, dont les intentions artistiques

soient perceptibles et nourries de la fréquentation de médiums, de supports et d'instruments diversifiés ; - pour la composante culturelle : d'apporter aux élèves les connaissances et les références culturelles nécessaires à la compréhension des processus artistiques, des faits visuels et architecturaux, des images fixes et animées — analogiques et numériques — ; de leur permettre de la sorte d'élargir et d'enrichir leurs conceptions de la création plastique au moyen d'une culture artistique ouverte à la pluralité des expressions, des périodes et des lieux ; - pour la composante méthodologique : de donner aux élèves les outils d'analyse des principaux processus et faits artistiques en arts plastiques, en architecture et dans les domaines de l'image ; de leur apporter les moyens de structurer leur expérience du monde visuel et de ses représentations symboliques.

Ces grands objectifs sollicitent des compétences qui, dans leurs mises en œuvre et leur atteinte, permettent aux élèves d'acquérir l'autonomie dans l'élaboration de projets artistiques personnels, de développer un goût et une curiosité pour la découverte de la création artistique, de se forger des outils sensibles et intellectuels pour comprendre mieux leur environnement visuel, artistique et culturel, proche ou lointain, et y agir.

De ce point de vue, l'éducation à l'architecture et à l'image fait l'objet d'un travail spécifique et régulier en arts plastiques à partir d'entrées dédiées dans les programmes du collège.

Liens aux autres enseignements et aux dispositifs de l'éducation artistique et culturelle

En fonction des potentialités de chaque séquence, les opérations, les notions et les connaissances travaillées — qui peuvent relever de plusieurs disciplines au collège — sont mises en relation. L'étude des œuvres en arts plastiques, ou prolongée dans le cadre de l'enseignement d'histoire des arts, peut s'enrichir de la participation des professeurs d'autres domaines (aspects historiques, littéraires, scientifiques...). Dans le travail commun à toutes les disciplines d'éducation à la citoyenneté, l'enseignement des arts plastiques peut s'impliquer dans l'étude de questions liées à l'altérité, à l'environnement, à la reconnaissance du patrimoine, à la compréhension du paysage... En outre, il contribue aux apprentissages sociaux (pratiques individuelles et collectives, restitutions d'expériences, partages de pratiques...).

Les connaissances et les savoir-faire développés en arts plastiques trouvent des prolongements dans des activités pluridisciplinaires obligatoires, facultatives ou au choix, également ancrées dans les dimensions artistiques et culturelles.

Notamment :

- dans l'enseignement d'histoire des arts, dans des dispositifs complémentaires d'éducation artistique et culturelle, tels que les ateliers artistiques ou les classes à projet artistique et culturel (classes à P.A.C.) ;

- par des actions de rencontre avec l'œuvre d'art, notamment dans le cadre de galeries d'établissement, d'accueil d'œuvres des Fonds régionaux d'art contemporain (FRAC), de résidences d'artistes ou des sorties éducatives dans les musées ou les centres d'art ;

- Ces dispositifs sollicitent également des espaces et des équipements adéquats. Une salle d'arts plastiques bien conçue et bien aménagée, ainsi que les bons équipements associés, peut permettre de les soutenir.

3. La conception et l'aménagement de la salle d'arts plastiques et des locaux associés

Les professeurs d'arts plastiques et les chefs d'établissement trouveront ci-après des repères pour répondre aux besoins de l'enseignement. Ces conseils et préconisations forment un standard qui, sans couvrir toutes les situations spécifiques, définit la nature et les usages d'une salle d'enseignement d'arts plastiques. Ils peuvent être enrichis, à l'initiative des professeurs, sur la base d'un projet pédagogique disciplinaire et de ses possibles contributions aux dispositifs d'éducation artistique et culturelle mis en œuvre dans l'établissement. Dans le cas du réaménagement ou de la réimplantation de la salle spécialisée d'arts plastiques, en prise aux réalités de l'architecture et du contexte scolaire, il revient au professeur et au chef d'établissement de rechercher de concert les meilleurs compromis possible afin d'obtenir tous les gains attendus dans la conduite de l'enseignement et les apprentissages des élèves.

• Incidences des conditions d'enseignement sur les apprentissages

Si le métier du professeur est essentiel, la salle et son équipement sont des facteurs décisifs de la réussite des élèves dans cet enseignement. À tous les niveaux de formations en arts plastiques au collège, l'élève doit :

- produire avec des moyens plastiques en deux et trois dimensions, utiliser les possibilités artistiques du numérique ;
- observer et analyser des images d'œuvres ;
- acquérir des connaissances, construire de repères culturels et maîtriser des références artistiques ;
- rechercher des informations, utiliser des ressources documentaires ;
- communiquer à partir de ses productions et s'ouvrir au monde de la culture.

À raison d'une heure hebdomadaire d'enseignement par classe, la rapidité de mise en œuvre des cours est primordiale. Dans une même séquence pédagogique, l'élève est très régulièrement susceptible de manipuler des matériaux parfois salissants, des documents, des appareils sophistiqués, d'agir individuellement ou collectivement.

Il est par conséquent indispensable d'optimiser les conditions de travail, dans un souci constant de réussite de tous les élèves, quelles que soient leurs compétences et leurs situations personnelles.

• Réponses aux besoins pédagogiques liés aux compétences et aux connaissances artistiques visées

Emplacement de la salle d'arts plastiques, locaux et équipements associés

En arts plastiques, il est devenu courant que les salles spécialisées puissent permettre des possibilités d'extension du travail dans les abords immédiats : couloir, hall, salle annexe, salle audiovisuelle... Il est donc utile de concevoir, d'équiper ou d'aménager ces locaux (cimaises, éclairages...) en fonction de ces usages en arts plastiques (ou pluridisciplinaires dans le cas d'approches communes liées par exemple à l'image ou aux œuvres d'art). Il est recommandé dans la salle d'arts plastiques d'éviter les surfaces non exploitables pour des raisons de sécurité (balcons, terrasses, mezzanines...).

Il est souhaitable, à chaque fois que possible, que la salle d'arts plastiques soit proche du CDI et ayez-de-chaussée quand un espace permanent d'exposition est aménagé afin de permettre l'accès du public.

• Superficie et volume, réserve, éclairage et prises électriques, qualité des matériaux pour les salles d'arts plastiques

La superficie et le volume

Dans tous les cas, cet enseignement nécessite davantage un atelier qu'une salle de classe banalisée.

La superficie de la salle doit permettre à trente élèves (au moins) de travailler et de circuler sans se gêner et selon des rythmes individualisés. Cette salle est donc spacieuse (de 80 à 100 m² sans la réserve). Sa conception architecturale rend disponibles des organisations variables dans l'année selon les cycles pédagogiques qui structurent les apprentissages, selon les pratiques plastiques et les aspects théoriques développés dans cet enseignement.

La hauteur sous plafond est de trois mètres minimum pour une partie de la salle. Ceci doit permettre de suspendre en différents points des travaux de grandes dimensions ou en volume. Cette partie est spécifiquement équipée de panneaux permettant de fixer des supports sur le mur et de systèmes d'accrochage pour des travaux en volume.

La réserve

Une réserve aménagée attenante à la salle d'arts plastiques, directement accessible, est indispensable. Sa superficie doit être au moins égale à 20 m², permettant de stocker les travaux des élèves et des matériaux. Pour rappel, chaque semaine, c'est en moyenne les productions individuelles de 550 élèves qui doivent ainsi être rangées et triées.

Cette réserve est accessible par une large porte permettant le transport de productions encombrantes et d'équipements fixés sur chariots mobiles (tablettes numériques ou ordinateurs portables, périphériques numériques de travail...).

Des rangements sont nécessaires pour le matériel (instruments, outils), la documentation, les travaux en cours, certains travaux terminés (en vue d'une exposition par exemple), le matériel audiovisuel et informatique (armoires, étagères, réserve). Il faut aussi prévoir une armoire hermétique et résistante au feu pour certains matériaux (peintures, solvants, papiers, supports divers...)

L'éclairage et les prises électriques

La salle dispose d'un éclairage électrique de qualité permettant le travail, quelles que soient les conditions extérieures.

L'occultation totale et partielle de la salle est prévue pour permettre la projection des documents.

Il est important d'éviter l'éclairage naturel zénithal, ainsi que les larges baies couvrant un mur en totalité et de préserver des murs aveugles.

La salle doit être équipée de prises électriques bien réparties (projections, séchage, branchement d'outils divers).

La qualité des matériaux

Les sols et les murs doivent être de couleur neutre.

Les sols sont robustes et facilement lessivables. Ils doivent pouvoir résister à la chute d'outils, aux peintures et aux solvants.

Les portes sont munies de fermetures et de gonds solides, résistants à des ouvertures fréquentes et aux transports de volumes encombrants.

Les points d'eau avec paillasse privilégient des grands bacs et de larges évacuations munies de filtres. Ils sont encadrés de carrelages muraux sur une large surface. Les robinets avec eau froide et eau chaude sont équipés de brise-jet. Un élément de rangement est prévu pour les récipients et accessoires. Un séchoir ou sèche-mains est installé. Le point d'eau est d'accès direct et aisé.

Les stores ou rideaux permettent d'obscurcir la salle pour projeter des documents visuels. Ils sont efficaces et avec des mécanismes solides. Ils seront sollicités plusieurs dizaines de fois par semaine dans la conduite de l'enseignement.

Les prises électriques sont fermement ancrées sur les murs, protégées et robustes. Elles seront utilisées régulièrement pour brancher des instruments de capture ou de diffusion d'images, mais également pour des outils électroportatifs dans certaines activités de fabrication.

4. Le mobilier et les équipements pédagogiques

Le mobilier courant

- le bureau de l'enseignant avec siège ;
- également quatre à six tables individuelles de classe, mobiles et avec chaises ;
- armoires de rangement du matériel courant dans la classe ;
- trois grandes poubelles ;
- portemanteaux.

Le mobilier spécifique collectif

- meuble à tiroir pour le rangement du papier ;
- étagère ou séchoir pour le séchage des travaux ;
- une table lumineuse.

Le mobilier spécifique pour les pratiques bidimensionnelles (dessiner, tracer, composer...) **et la production de traces écrites** (noter des références, s'autoévaluer, écrire un projet, justifier et argumenter ses démarches...) :

- quinze plans de travail doubles 200 x 100 cm, piétement de 100 cm, résistants, facilement lessivables et permettant des travaux de grands formats ou, selon le choix de l'enseignant et la configuration du local, trente tables simples, solides, légères, de couleur neutre et de format environ 80 x 120 cm, piétement standard ;
- trente tabourets fixes ou chaises à quatre pieds et empilables, assises correspondantes à la hauteur des tables.

Le mobilier et matériels spécifiques pour les pratiques plastiques de grandes dimensions et les productions tridimensionnelles :

- utilisation des plans de travail doubles 200 x 100 cm ou des tables simples ;
- l'outillage indispensable pour le travail en volume et la peinture en grand format ;
- trois sellettes pour le travail sollicitant le modelage piétement de 120 cm.

Les équipements pour les pratiques numériques et les productions d'images fixes et animées :

- voir les préconisations du document en annexe 2 : « Équipements numériques en arts plastiques nécessaires à la mise en œuvre des objectifs et des contenus des programmes du collège ».

Les équipements pour observer et analyser des œuvres, acquérir des connaissances et des références artistiques :

- un tableau triptyque permettant l'accrochage de documents par aimant, intérieur vert et extérieur blanc ;
- un écran de projection fixe 300 x 200 cm ;
- voir également les préconisations du document en annexe 2 : « Équipements numériques en arts plastiques nécessaires à la mise en oeuvre des objectifs et des contenus des programmes du collège ».

Les équipements et le mobilier pour permettre à l'élève de communiquer à partir de ses productions et les expliciter :

- un grand pan de mur aveugle, équipé pour l'accrochage direct sur le mur des grands supports, d'une hauteur sous plafond de 3 mètres ;
- un large plan de travail double 400 x 200 cm (regroupement de plusieurs plans de travail par exemple) pour présenter sur une seule surface l'ensemble des productions, expérimentations, croquis, projets, etc.... ;
- cimaises dans la salle pour l'accrochage ;
- quelques socles pour la présentation des travaux en volume.

Les équipements pour rechercher des informations, utiliser des ressources documentaires et travailler l'image numérique :

- voir document en annexe 2 : « Équipements numériques en arts plastiques nécessaires à la mise en oeuvre des objectifs et des contenus des programmes du collège »

Les équipements pour mettre en oeuvre un espace permanent d'exposition :

Ce local dédié est implanté si possible dans un lieu central dans l'établissement et proche de la salle d'arts plastiques et du CDI. Il doit être facilement accessible, d'une part aux élèves et d'autre part au public extérieur, sans perturber le fonctionnement usuel du collège.

Il nécessite une réflexion quant à son architecture et à son aménagement lorsqu'il s'agit d'une création, quant à sa requalification lorsqu'il s'agit d'une réaffectation de locaux.

Si possible, quand il est conçu spécifiquement, il est accessible de l'extérieur par une large porte pour le public et dispose également d'une ouverture sécurisée (250 x 300 cm) pour le chargement et le déchargement des œuvres.

Il doit satisfaire à critères techniques propres aux différents genres artistiques concernés ainsi qu'à leurs exigences de présentation :

- un volume suffisant pour accueillir en sécurité une classe entière ou du public extérieur ;
- permettre aux œuvres d'être visibles en prenant de la distance, en circulant vis-à-vis et autour d'elles ;
- comprendre au moins deux murs aveugles ;
- permettre l'obscurcissement total ou partiel ;
- disposer d'un dispositif d'accrochage, de socles, de présentoirs à documentation, de prises TV, de prises électriques réparties dans l'espace, de vitrines, d'éclairages orientables sur rails, d'une alarme.

Annexe n°5 : Pierre Gosselin, *Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique* (Article dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol.24, 1998.) (extrait)

Tableau 1 : Mise en interaction des phases du processus avec les mouvements qui le dynamisent et signalement de quelques aptitudes observées :

Phase d'ouverture	Mouvements
<p>Aptitudes sollicitées</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aptitude à accueillir et à vivre l'émergence. -Aptitude à garder des traces des émergences et à les développer spontanément -Aptitude à apprécier de manière intuitive les émergences 	<p>Inspiration</p> <ul style="list-style-type: none"> -des idées, des images, des sensations, des sentiments ou des impressions émergent ou prennent progressivement forme dans l'esprit du créateur. <p>Elaboration</p> <ul style="list-style-type: none"> -le créateur explore et développe spontanément les émergences. <p>Distanciation</p> <ul style="list-style-type: none"> -le créateur apprécie intuitivement les émergences. Il flaire parmi les idées qui émergent celles qui sont de nature à faire passer d'une simple tentation à une unique intention de projet.
<p>Phase d'action productive</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aptitude à se centrer en cours d'action. -Aptitude à développer et articuler conceptuellement et matériellement l'œuvre. -Aptitude à supporter une certaine tension, un certain tourment -Aptitude à lâcher prise 	<p>Inspiration</p> <ul style="list-style-type: none"> -les images qui habitent l'espace intérieur du créateur continuent de se développer et dialoguent avec l'œuvre extérieure en genèse. -le mouvement d'inspiration peut prendre la forme d'un déclic, d'une sorte d'illumination permettant la résolution d'un problème. -d'autres idées de projets éventuels émergent dans l'esprit du créateur. <p>Elaboration</p> <ul style="list-style-type: none"> -le créateur procède au développement de l'œuvre, à son articulation conceptuelle et matérielle -malgré la tension, le créateur persiste, il porte son projet le temps nécessaire à son développement <p>Distanciation</p> <ul style="list-style-type: none"> -le créateur prend des décisions de toutes sortes : pour se faire il prend un certain recul pour procéder aux choix qu'il doit faire. -au besoin le créateur suspend son travail, s'en éloigne (incubation) favorisant l'émergence de solutions inédites pendant que son attention se porte ailleurs (illumination). -le créateur prend du recul et juge du niveau d'achèvement de son œuvre.
<p>Phase de séparation</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aptitude à accueillir ce qui émerge en considérant à distance l'œuvre achevée. Aptitude à réfléchir sur le sens de son œuvre et de sa démarche. Aptitude à évaluer de manière sensible. Aptitude à évaluer de manière rationnelle. Aptitude à délaissé le travail fini pour se projeter dans d'autres réalisations. 	<p>Inspiration</p> <ul style="list-style-type: none"> -au contact de l'œuvre achevée, d'autres idées de projet émergent dans l'esprit du créateur. -au contact de l'œuvre des significations cachées se révèlent ; le créateur accueille des aspects de son mystère personnel qui s'expriment. <p>Elaboration</p> <ul style="list-style-type: none"> -le créateur médite sur le sens de son œuvre et son cheminement <p>Distanciation</p> <ul style="list-style-type: none"> -le créateur procède à l'appréciation du niveau de correspondance ou d'adéquation entre les émergences inspiratrices et l'objet qu'il a généré. -le créateur procède à l'appréciation esthétique de son œuvre en tenant compte des intentions qui ont motivé sa création. -le créateur s'éloigne de son œuvre devenue autonome et accepte de s'en éloigner pour se projeter dans d'autres projets de création.

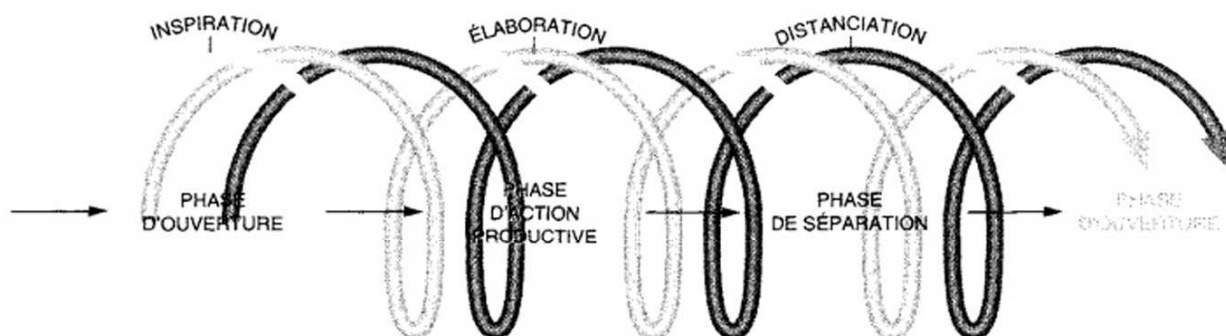


Figure 1 – Une représentation de la création à la fois comme un processus et comme une dynamique