

# Travail Académique Mutualisé (TraAM)

**DE LA CLASSE D'ARTS PLASTIQUES  
A L'ATELIER COMME TERRITOIRE  
DE PÔLES D'ACTIVITÉ**

**2018-2019**

Thème national

« *La classe atelier ou laboratoire à l'ère du numérique : nouvelles postures et temporalités de travail* ».

Thème inter-académique Nouvelle-Aquitaine

« *Modularité de la classe et des espaces pour apprendre à l'ère du numérique* ».

Groupe de travail  
Bordeaux

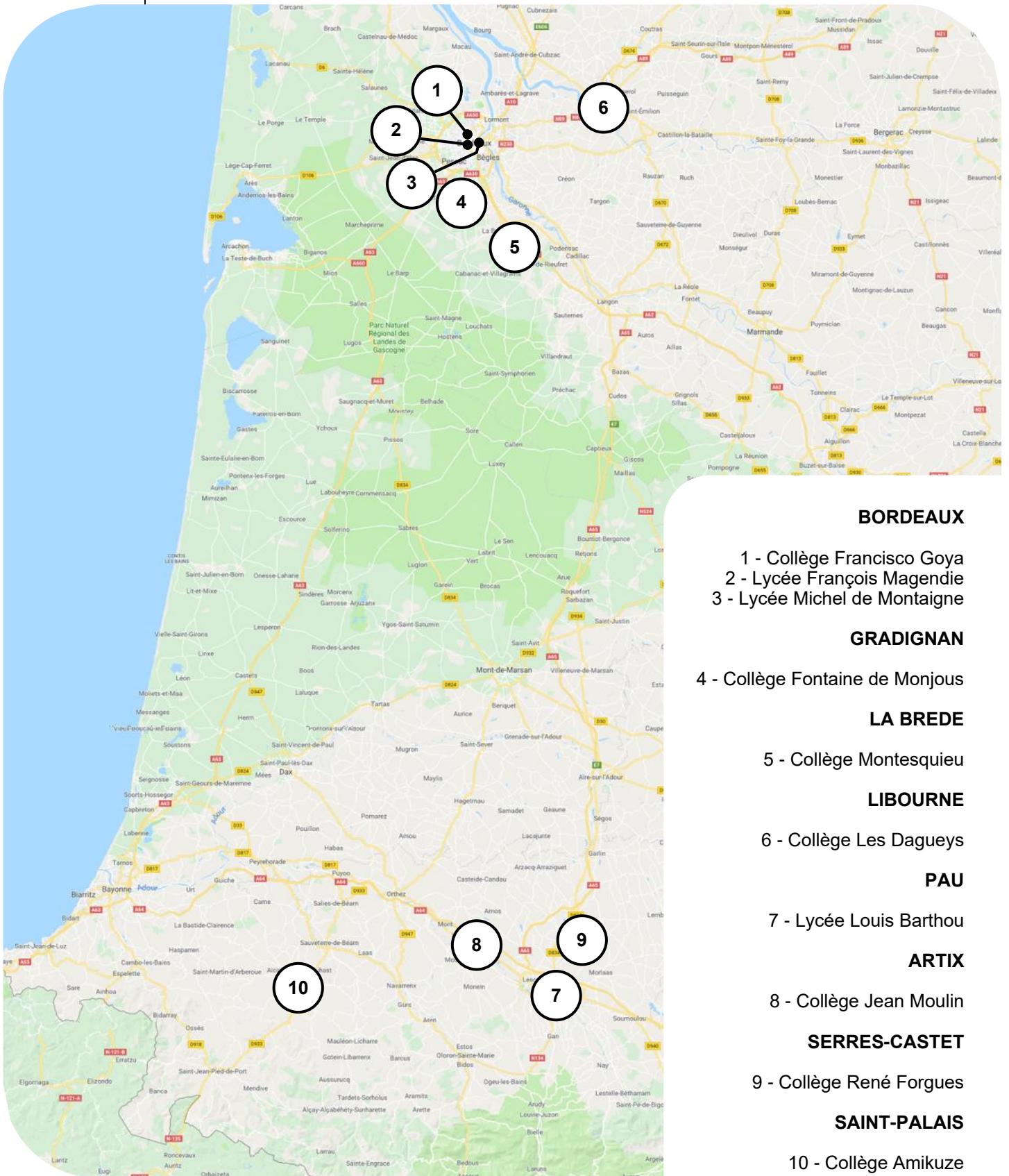


**Lien internet**

<https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/arts-plastiques/2019/06/19/traam-2018-2019/>

[\(http://eduscol.education.fr/cid98083/les-travaux-academiques-mutualises-traams-des-laboratoires-des-pratiques-numeriques.html\)](http://eduscol.education.fr/cid98083/les-travaux-academiques-mutualises-traams-des-laboratoires-des-pratiques-numeriques.html)

## Les établissements sur le territoire aquitain



## INTRODUCTION

Ce premier groupe de TraAM de l'académie de Bordeaux est composé d'une équipe de 6 personnes (Pauline Caillet (collège), Mathieu Caussé (lycée), Nathalie Grébert (collège et lycée), Laura Guerra Serres (collège et lycée), Rachel Luppi (collège), Olivier Richardot (collège)) aux-quelles se sont ponctuellement greffées Lucile Gobert (collège ; nouvellement installée dans son établissement, souhaitant développer sa pratique du numérique et trouver des dispositifs spatiaux autres pour sa classe) et Alexiane Riou (professeur stagiaire MEEF 2 désireuse d'expérimenter différentes séquences liées au numérique). Ce panel a permis de couvrir un ensemble varié de contextes d'enseignements (collège et lycée, établissement urbain, péri-urbain et rural, classes d'une vingtaine à une trentaine d'élèves).

Il ne s'agissait pas de créer une équipe de personnes déjà expertes dans le champ du numérique, mais de rassembler dans un petit groupe de travail des collègues disciplinaires désireux avant tout de réfléchir à leur « manière de faire ».

La mise en œuvre de séquences numériques ne constitue pas un noyau central du projet pédagogique des enseignants du groupe de travail. Néanmoins, tous s'attachent à réaliser au moins une fois par an et par niveau une séquence liée au numérique, privilégiant parfois selon le niveau la complexité de l'approche (par exemple : image fixe avec les 6°-5° et image animée avec les 4°-3°).

Il avait été émis la possibilité de travailler de manière commune sur une même séquence (ou une même problématique), et ce voire au même moment afin d'envisager des échanges inter-établissements.

Mais la difficulté organisationnelle a rendu cela impossible (déroulé pédagogique et impératifs administratifs propres à chacun, équipement, usage des outils afin d'échanger entre collègues et entre élèves...).

### Les séquences

- « Le temps qui passe / A mon rythme » (réalisation d'une série de trois photographies associées à une retouche numérique afin de donner une image du temps) ;
- « Surpriiiiise ! » (différentes séquences liées à l'image-mouvement mêlant dispositifs de proto-cinéma et film d'animation) ;
- « Mise en page » (mise en scène d'un tableau vivant d'après des œuvres existantes. Mêle réalisations de costumes, de décors... et imagerie numérique) ;
- « En mouvement » (films d'animation en stop-motion ; mise en œuvres du numérique pour la création d'effets spéciaux) ;
- Courts métrages muets (sur le modèle de Charlie Chaplin, Buster Keaton et Georges Méliès) ;
- « Mise en abyme du bizarre » (séquence de 6 à 9 images) ;
- Projet de co-création d'une élève de terminale, Mathilde Devinat, basé sur la création et la retouche d'images échangées via mail avec l'artiste Géorgette Power ; impression finale d'un « livret » (le projet fait suite à une rencontre du groupe classe avec l'artiste autour de la médiation du 1% culturel et artistique du lycée, réalisé par lui et deux autres personnes alors qu'il y était encore élève).
- « Portrait photographique » (en lien avec la photographe Nahia Garat et l'association Begirada).
- « Polyptyque d'écrans » (polyptyques d'images fixes

ou animées réalisé à partir de smartphones et composé de ceux-ci, associés ou non à une tablette, une vidéoprojection...).

Le hasard a fait que la majorité des séquences ont investi l'image animée. De même, toutes ont mis en œuvre un travail de groupe (faut-il voir là l'impact de l'aspect technique d'une séquence numérique ou un aspect incitatoire dans le fait d'utiliser ces outils ?) et la majorité ont lié pratique non numérique et pratique numérique.

### Chapitrage

Revenant aux bases et afin de nous guider, nous nous sommes « redemandés » : « A quoi sert le numérique au sein du cadre scolaire et de la salle d'arts plastiques (après tout bien d'autres moyens-techniques ne sont pas utilisés) ? »

Trois termes, correspondant aux contenus des programmes, peuvent circonscrire ces usages du numérique : se documenter, créer, diffuser. Ils guident le chapitrage de cette synthèse des échanges du groupe de travail.

On retrouve ces trois usages du numérique dans ce que nous avons appelé ci-dessous « points d'ancrage », qui se présentent parfois comme des phases et qui sont repérables de manière commune dans le déroulé des différentes séquences du TraAM chez tous les enseignants. Ces éléments ont guidé le chapitrage de cette synthèse.

Le choix de produire celle-ci sous la forme d'un texte unique qui mêle aspects concrets et considérations plus théoriques a notamment été amené par le fait que la plupart des séquences ont abordé, sans concertation préalable, une approche du numérique sous le même angle technique de l'image animée. Les séquences d'une autre nature se sont naturellement inscrites dans des questionnements similaires.

Nous verrons que si les outils numériques possèdent des qualités propres qui amènent à penser singulièrement l'espace-temps de la séquence d'arts plastiques, ils n'impactent pas autrement spécifiquement ou plus celle-ci que d'autres techniques qui, elles aussi, ont leurs besoins propres.

En ce sens, le numérique ne constitue pas un champ à part mais un moyen parmi d'autres au service d'une pédagogie et d'une expressivité signifiante.

Par contre, il entre pleinement dans cette possibilité d'envisager la classe d'arts plastiques comme « laboratoire de travail ».

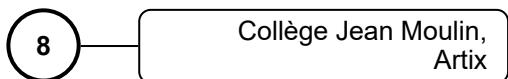
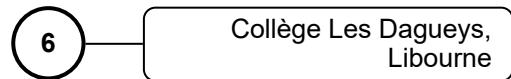
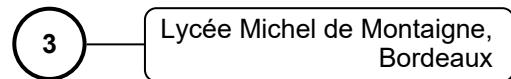
Il nous est donc apparu que le questionnement du TraAM ne pouvait que s'insérer dans un autre plus vaste qui amène à préciser chaque projet pédagogique local, et ce dans la perspective d'une salle d'arts plastiques pensée comme un atelier composé de « pôles d'activité » périennes pour certains, ponctuels pour d'autres.

1 / Élèves et usages du numérique : un constat initial  
2 / Se documenter : point d'ancrage « référencement / culture »

3 / Créer : point d'ancrage « technique » et « réalisation »  
4 / Diffuser : point d'ancrage « monstration » : présentation, exposition, diffusion, médiation

5 / La salle d'arts plastiques envisagée comme un atelier composé de pôles d'activité

## Les salles d'arts plastiques



bp	Bureau enseignant
pt	Plan de travail
o o	Point d'eau
be	Bureau élève
pn	Point numérique
e Rangement...	
Affichage (vidéoprojection, affichage mural...)	

Les salles d'arts plastiques sont typiquement constituées de la même manière : bureau enseignant plus ou moins décentralisé, bureaux élèves en îlots, présence de rangements (éventuellement d'une réserve), point d'eau, zones d'affichage (affichage mural, vidéoprojection). Le vidéoprojecteur sert avant tout à la diffusion d'information (sujet, références, travaux d'élèves...) et assez peu aux réalisations). La salle possède parfois des coins spécifiques : plan de travail, zone de découpe ou de collage, zone culture... Mais la disposition initiale de la salle ne permet pas vraiment d'installer de véritables « pôles d'activité » variés et pérennes qui seraient à même d'enrichir la démarche de chaque élève (chacun se dirige vers la technique dont il a besoin pour son projet).



Salle d'arts plastiques du collège Amikuze, Saint-Palais

## 1 / ELEVES ET USAGES DU NUMERIQUE : UN CONSTAT INITIAL

Au-delà de l'accès au numérique-ressource (web, jeu, visionnage de film, écoute de musique...), les élèves font un usage quotidien non scolaire du numérique créatif, tant dans sa forme textuelle, sonore que visuelle : SMS, MMS, mails, photographies et vidéographies (selfies, groupes, documentaires, petites fictions avec ou sans effets...)...

Le smartphone apparaît comme le premier des terminaux, et supplante aujourd'hui l'ordinateur, portable ou non ; la tablette, moins pratique déjà de par sa taille, reste un outil secondaire.

Certes :

- Ces pratiques non scolaires permettent la mise en œuvre de certaines compétences (motrices, d'attention, sociales, logiques, linguistiques, culturelles...) ;
- Les élèves reconnaissent et font usage des caractéristiques plastiques ou « esthétiques » des outils numériques, et ce notamment dans le cadre d'une pratique élargie du « portrait » et de l'image (son quotidien : soi, ses proches, ses lieux, ses architectures... Un « rendre compte » lié au ludique, à l'entre soi, pour s'amuser).

Mais :

- Les compétences induites par ces pratiques, nécessaires au bon usage de telle ou telle application par ailleurs élaborées pour être les plus intuitives et faciles d'utilisation possible (pas de confrontation à l'échec), sont abordées dans une approche très « instinctive ». Il ne s'agit pas de comprendre et de maîtriser une logique du numérique mais juste de produire une ressource permettant la satisfaction immédiate d'une demande. Ainsi, tout un ensemble de « filtres » sont accessibles de manière automatisée, de la colorisation au montage automatique. Aucune véritable approche plastique réflexive n'est mise en œuvre, si bien qu'en plus des postures communes adoptées (selfies...), les productions venant des élèves finissent par avoir une certaine homogénéité, uniformité.
- À l'instar d'autres pratiques personnelles annexes (danse, théâtre, musique, sport...), le numérique semble trouver peu d'écho « spontané » dans leurs réalisations scolaires. Les élèves ne voient pas ces pratiques personnelles comme initiatrices potentielles d'œuvres plastiques suffisamment « sérieuses ». Elles restent donc étrangères à ce qui à leurs yeux est de l'ordre du « travail » (le scolaire). Cet écart entre vie de l'élève et dispositif pédagogique peut se comprendre :
  - Par la nature des séquences, du cadre scolaire, et des a priori qui y sont liés, ensemble qui ne favorise pas toujours un tel rapprochement (position dominante de l'enseignant souvent présenté comme le seul sachant et à même de susciter forme et sens ; le cadre scolaire est alors perçu comme le lieu d'une seule transmission par le travail, et non d'un partage) ;
  - Par la persistance d'une culture artistique qui voudrait qu'une « vraie œuvre » soit aujourd'hui encore de l'ordre d'une peinture, d'une sculpture ou d'un dessin, le tout dans un rapport au figuratif et au narratif maîtrisé. Et même dans ce cadre, peu d'élèves font usage d'une palette graphique,

de la fonction « touch » des tablettes ou des smartphones, et encore moins des souris ou du trackpad, bien peu pratiques, pour dessiner. Photographie et film d'animation restent minoritaires.

Ainsi, si l'usage du numérique est largement développé, sa compréhension reste très restreinte et semble nécessiter de la part des élèves une « nouvelle » ou « autre » confrontation avec celui-ci.

La question se pose dès lors dans les deux sens : comment amener cette pratique personnelle des élèves au sein du scolaire et comment faire en sorte que la pratique scolaire influence le hors classe (c'est-à-dire atteigne son but : « donner forme et sens » à la personne, à sa vie) ?

Les séquences d'arts plastiques peuvent par ailleurs rejoindre les objectifs visés par des dispositifs comme l'E.M.I. (Education aux Médias et à l'Information : <http://eduscol.education.fr/cid72525/l-emi-et-la-strategie-du-numerique.html>), le nouvel enseignement de 2de Sciences Numériques et Technologie, ou la plateforme d'évaluation des compétences numériques Pix (<https://pix.fr/>).

## 2 / SE DOCUMENTER : POINT D'ANCRAGE « REFERENCIEMENT / CULTURE »

Qu'est-ce qu'une culture ? Une culture commune ? Personnelle ? Comment y accède-t-on ? Comment s'élabore-t-elle ? Comment se transmet-elle ou se partage-t-elle ?

La culture est associée aux références. Elles sont incitatives, culturelles ou techniques, présentées dès le début et tout au long de la séquence, et concernent cette dernière au sens large à travers une approche plus générique des arts plastiques (œuvres pas uniquement numériques par exemple). La part culturelle est aussi l'occasion d'aborder un vocabulaire spécifique réactivé tout au long de la séquence (point de vue, cadrage...), et, dans une moindre mesure, la pratique de la prise de note dessinée (papier).

Dans le cadre scolaire, deux types de culture sont confrontées :

- Celle des enseignants, qui se traduit d'une part par celle qui est nécessitée par la séquence, et de l'autre par celle qui fait « la nature-la personnalité de l'enseignant ». La fondation d'une culture commune passe par des références ciblées liées aux séquences et partagées avec tout le groupe classe. Des références emblématiques. Dans ce cadre, soit l'enseignant déploie un ensemble de références, chargé à l'élève d'archiver pour lui celles qui lui sont « le plus proche », soit il présente un nombre restreint de références à connaître.
- Celle des élèves, souvent peu prise en compte car abordée comme « mineure », devant évoluer, être enrichie... Dans le cadre des arts plastiques, cette culture du « tout venant » de l'élève doit être amenée vers l'artistique avec les possibilités données d'un discernement dans le flux d'images (lien à l'EMI...) et d'une appropriation.

Le groupe de travail TraAM a pu noter qu'il est plus enrichissant de pouvoir faire coexister des références emblématiques au côté de ce qui est important pour soi, tant côté enseignant que côté élève.

D'autant que l'accès aux éléments culturels et à leurs territoires d'existence est aujourd'hui démultiplié ; le cadre scolaire, la salle de classe, le manuel... ne constituent plus sur

ce point de vue l'espace d'apprentissage et de découverte unique. L'élève arrive déjà doté d'une culture artistique. L'enseignant doit pouvoir tenir compte de ces aspects au sein de son dispositif.

Ainsi, la diffusion habituelle à l'ensemble du groupe classe de reproductions d'œuvres par vidéoprojection peut être avantageusement complétée par d'autres dispositifs permettant un accès plus individualisé, à qui le souhaite quand il le souhaite : « mur d'images », documents papiers... mais aussi terminal numérique (interactif et plus complet) qui ouvrira la salle de classe à un environnement de travail numérique (ENT), à des disques durs accessibles localement ou en ligne, à des ressources communes en ligne (Eduthèque, BRNE...)...

De même, il peut paraître important pour l'élève de pouvoir sortir de la salle d'arts plastiques pour aller au cdi quant il le juge opportun, et pas nécessairement lorsque l'ensemble du groupe y est convié par l'enseignant.

Exposer des œuvres au sein de l'établissement ou de la classe permet une rencontre avec des œuvres originales (artothèque, projet spécifique...). Un tel dispositif peut s'enrichir de la venue d'un professionnel du monde de l'art (artiste, critique, galeriste...), donnant à la culture artistique un aspect « vivant » et pas uniquement patrimonial.

Dans de tels dispositifs qui s'appuient sur cette démultipliation (et délocalisation) des territoires de culture, tous les élèves ne font pas forcément la même chose au même moment, et peuvent acquérir la conscience et la maîtrise d'une culture propre et non uniquement transmise.

Par extension, la culture artistique, dans une approche plus générale, peut aussi être amenée par des références annexes, non forcément liées à une séquence (et donc au « sérieux de l'évaluation »), mais à une actualité, une découverte... Une sorte de « vrac » partagé sur peu de temps ou accessible de manière individuelle, comme une parenthèse récréative que tant l'enseignant que l'élève pourraient peupler (sessions « Arte creative »-« L'atelier A » (5-7mn ; <https://www.arte.tv/fr/videos/RC-014311/l-atelier-a/>) ; « Voulez-vous un dessin ? » du Centre Pompidou (<https://www.centrepompidou.fr/fr/cpv/theme/voulezvousundessin...>)).

Des sorties spécifiques ont pu enrichir certains des dispositifs mis en œuvre. On citera les visites à l'exposition organisée par Cap Sciences (Bordeaux) sur les effets spéciaux : « Effets spéciaux, crevez l'écran ! » (13 octobre 2018 - 10 juin 2019). L'exposition, plutôt destinée à des collégiens selon les enseignants, s'organise en une sorte de FabLab dans lequel l'espace d'exposition devient un espace d'action. Les enseignants, présents, n'ont pas « la main » sur les ateliers (L'accréditation, Le plateau des trucages, L'atelier des acteurs, Le studio de post-production, Les « objets cultes »), mais des médiateurs accompagnent les petits groupes d'élèves constitués (environ 15 personnes). La participation aux ateliers et les productions réalisées peuvent directement être mises en ligne via Vimeéo. Les références amenées par la structure reprennent ou complètent celles amenées par les enseignants. Les ateliers permettant d'aborder un vocabulaire ré-investi ensuite en classe. Pratiquer permet d'ancrer, pour soi, une culture.

On peut noter l'intérêt de l'expérimentation de la « fabrique concrète » des effets spéciaux à l'ancienne. Ceux-ci, souvent perçus comme du « bricolage simpliste », peuvent alors être vus dans leur complexité et leur matérialité. Non pas un « travail écranique » dans lequel le geste est réduit au minimum, mais une implication du corps physique. Cette matérialité de la pratique plastique, au côté d'une

pratique du numérique, semble développer un attrait et un intérêt chez les élèves. Le « fabriquer avec ses mains » devient plus perceptible. On rejoint là la remarque faite par les élèves de manière récurrente comme quoi la pratique du numérique manque à leurs yeux d'un aspect « concret » et matériel, aspect pour lequel ils sont en demande dans les séances d'arts plastiques.

### 3 / CRÉER : POINT D'ANCRAGE « TECHNIQUE » ET « REALISATION »

Citons sans nous attarder le point d'ancrage « création de la séquence » côté enseignant (on peut repérer qu'une même grille générique des contenus attendus donne des choix de mise en forme différents) et le point d'ancrage « amorce de séquence » (diffusion du sujet ; explication générale de ce à venir, des attentes ; thématique et notions abordées ; usage du vidéoprojecteur, parfois interactif qui permet la proximité de l'enseignant avec ce qu'il montre au tableau).

L'usage du numérique dans une séquence pédagogique repose la question de l'apprentissage technique dans les arts plastiques, aspect parfois passé au second plan quoique omniprésent dans les faits (la relation production-sens passe au premier plan).

Quand et comment apprend-t-on les techniques plastiques nécessaires au développement de productions signifiantes et à l'acquisition d'un vocabulaire commun ? Comment ces connaissances techniques se déploient-elles dans la mise en œuvre de réalisations plastiques ?

Deux points :

- L'accès ;
- Le faire.

#### L'accès

Dans la plupart des cas, l'enseignant est le seul à avoir un poste informatique qui, bien que ponctuellement laissé aux élèves, ne peut répondre de manière efficiente aux besoins réels.

Dans d'autres, la salle comporte quelques postes informatiques, mais insuffisants en nombre et non homogènement performants (présence de 3 à 9 postes).

Les enseignants sont donc amenés à basculer entre salle informatique et classe mobile.

Cependant, là aussi des soucis surviennent assez vite et découragent élèves et enseignants, qui hésitent voire se détournent de leur usage régulier. Une « nécessité technique » vient ainsi souvent contraindre un « désir de faire ».

Ceci peut sembler anecdotique, mais l'est moins si on aborde l'espace classe arts plastiques comme la possibilité d'un atelier dans lequel, au même moment (et pas forcément sur des thématiques ou des problématiques différentes), des pratiques plastiques différentes peuvent être mises en œuvre par les élèves, selon leur besoin.

D'une manière générale :

- Salle informatique et classe mobile et ne sont pas toujours accessibles au moment voulu (certains enseignements réservent même à l'année certains créneaux horaires, bloquant d'emblée l'accès à une classe).
- Aucun de ces deux équipements ne possède dans la plupart des cas un nombre de postes

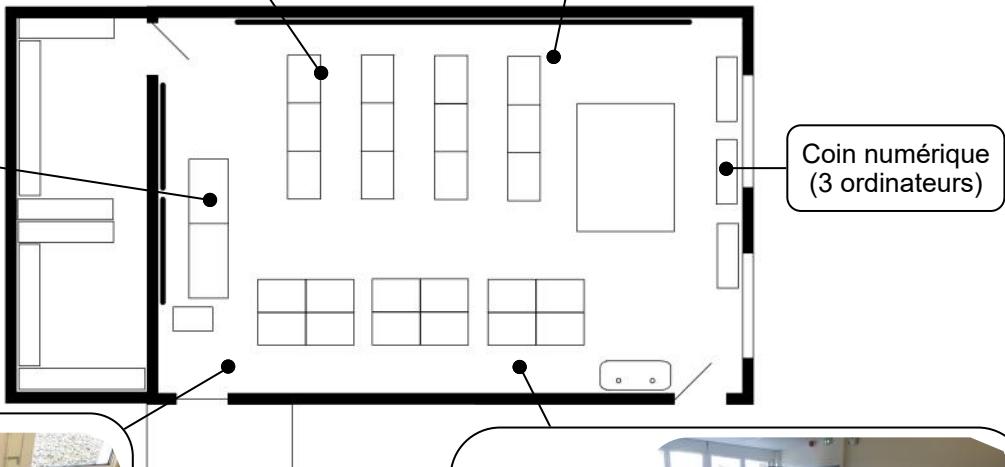


La disposition du bureau enseignant a été modifiée pour intégrer une vidéoprojection à la réalisation.

Certaines tables restent disponibles de manière « classique ».



Un groupe monopolise un coin de la salle. Le mobilier a été déplacé.



Un espace a été créé pour qu'un groupe puisse travailler à partir du sol.

La disposition des tables a été modifiée pour qu'un groupe effectue des prises de vue.



Pour cette séquence titrée « Mise en page », il s'agissait de produire un travail photographique rejouant une œuvre d'art en une forme de tableau vivant. Une première phase a consisté en l'analyse de l'image choisie par le groupe de travail. Il s'est ensuite agit d'opérer différents choix plastiques qui ont amené à la réalisation de décors, d'accessoires, une réflexion sur la mise en jeu du corps, la technique de prise de vue photographique et la retouche d'image numérique. La mise en œuvre de la séquence a nécessité des changements ponctuels de l'espace de la salle d'arts plastiques. Le pôle numérique n'apparaît que comme une zone parmi d'autres.

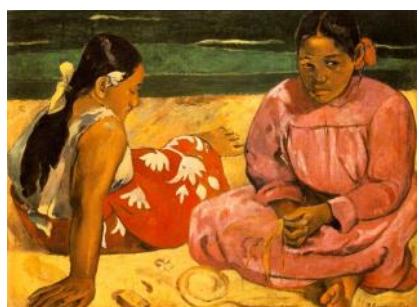


D'après Grant Wood, American gothic, 1930, 78x65,3cm, Chicago



D'après le Caravage, Jeune Bacchus malade, 1593, 67x53cm, huile sur toile, Italie

D'après Paul Gauguin, Femmes de Tahiti, 1891, 69x91,5cm, huile sur toile, Paris



suffisants pour faire travailler une classe entière ; les élèves sont contraints de travailler la plupart du temps par deux.

- La gestion « administrateur » souvent déportée (équipe régionale...) ainsi que la nécessité de prévoir bien à l'avance la réservation des équipements rend difficile la construction d'une pédagogique évolutive ou réactive.

D'une manière plus spécifique :

- La salle informatique n'est pas toujours à proximité de la salle d'arts plastiques et elle se prête peu (voire pas du tout) à une autre pratique que le numérique. De plus, le travail y est moins collaboratif : la disposition des ordinateurs fixes fait que les élèves sont côté à côté ou se tournent le dos...
- Si la classe mobile semble un dispositif pratique (remplacer l'accès à une salle numérique fixe, travail de groupe, déplacements...), elle se heurte néanmoins très vite à des limitations récurrentes :
  - Il est rare qu'une classe mobile comporte autant d'ordinateurs que d'élèves concernés par la séquence (la moyenne est de 15 ordinateurs pour un double d'élèves).
  - L'ensemble des ordinateurs portables est connecté en Wifi à une borne unique connectée au réseau par une seule prise Ethernet. Le débit et donc l'accès au réseau ne manquent pas d'être impactés négativement. Par ailleurs, les soucis de connexion Wifi à la borne semblent récurrents. De fait, le déroulement de la séquence en devient souvent aléatoire.
  - Étant un équipement partagé, elle nécessite le bon suivi de protocoles d'usage, notamment dans sa phase de rangement, afin que tous en bénéficient (débranchements, extinction du wifi, raccord au secteur et raccord des ordinateurs aux prises secteurs de la borne afin de les recharger...). Ces manipulations ne sont pas forcément systématiquement faites, et on peut se retrouver avec une classe mobile non entièrement opérationnelle au dernier moment. Vérifier celle-ci la veille est donc nécessaire, encore faut-il qu'elle soit accessible.

L'ensemble du groupe note cependant que, malgré ces difficultés, les élèves restent dans une posture positive.

La solution trouvée pour remédier à ces difficultés récurrentes a été d'utiliser la méthodologie B.Y.O.D. (Bring Your Own Device : amenez votre propre matériel).

Après sondage, il apparaît que les élèves préfèrent le principe du BYOD à l'usage d'une « salle informatique » (termes utilisés : « facile », « plus simple », « spontané et intuitif », « travailler avec un copain », « être plus motivé », « moins de rangement, moins sale »). L'outil est plus « le leur ». Plus proches d'eux, ils trouvent avec le BYOD rapidement et simplement ce dont ils ont besoin.

Cette méthodologie de travail au sein du système scolaire français possède une réelle ambiguïté.

- Les avantages sont vite repérables : l'usage du B.Y.O.D. permet d'ouvrir la séquence numérique en faisant gagner à la classe un certain dyna-

misme.

- Autonomie des élèves ;
- Possibilité d'avoir les mêmes outils dans et hors établissement ;
- Pas de frein technique fondamental (comme l'inaccessibilité, ou un outil peu performant...) ;
- Forte potentialité d'adaptation au sein de la séquence : manipulation facile, immédiate et réactive... ; le même outil peut permettre le travail plastique, la recherche documentaire, la recherche de tutoriels... ; il n'y a pas forcément « un outil (application) unique à avoir » mais un outil qui fasse sens avec la séquence ; gestion horizontale qui se met en place : aide-discussion-apprentissage entre les élèves qui se prêtent volontiers les équipements, palliant ainsi à la non possession de ceux-ci par certains et par l'établissement ; déplacements rendus plus aisés (l'élève n'est plus assigné à un poste) ; systèmes de communication avec l'enseignant ou entre pairs (par ailleurs simplifiées car non filaires) ; systèmes de diffusion rapides du projet en cours et du travail réalisé ; simultanéité des partages qui crée une émulation, aspect « ludique »...
- Mais cela demande à ce que chaque élève, chaque famille ait « obligatoirement » un outil adéquat (type smartphone ; initialement coûteux). Ce recours technique et méthodologique au BYOD, qui en quelque sorte « renvoie la balle du côté des familles », n'est pas compatible avec l'idée d'un enseignement public, ouvert et « gratuit », accessible à tous de la même manière.

## Le faire

L'usage du numérique se fait dans le cadre générique du règlement intérieur de l'établissement. Néanmoins, l'ensemble des collègues est revenu sur les responsabilités engagées par l'utilisation des outils numériques et l'autonomie attendue dans celui-ci, chose non forcément faite avec d'autres techniques. À cet aspect s'ajoute toute la règlementation en rapport à la protection des données et au droit des personnes, dont l'enseignant doit s'assurer la bonne application. L'outil numérique, souvent poly-fonctionnel (captation, accès aux réseaux...), peut être le moyen pour un élève de sortir du cadre de la séquence. Par conséquent des fiches, voire une charte spécifique, parfois travaillée avec les élèves, ciblant des items précis et que ceux-ci, les représentants légaux et parfois le chef d'établissement valident, ont été créées. Ceci évite l'interdiction radicale d'un outil par ailleurs utilisé au quotidien par les élèves, et permet, au contraire, d'en responsabiliser l'usage.

Le hasard a fait que la majorité des séquences proposées aux élèves et expérimentées dans le cadre du TraAM avaient pour but la réalisation d'une production liée à l'image animée (film d'animation). Une séquence a concerné l'image fixe (avec idée de mise en scène). Toutes ont été l'occasion d'un travail collectif. Suite à ce dernier, une réalisation a vu le développement d'un projet personnel entre une élève et un artiste intervenant.

La totalité des processus engagés a fait appel à des techniques autres, que ce soit à des fins préparatoires, de réalisation, ou de diffusion.

Sont ainsi développées : pratiques graphiques et picturales, impressions, pratiques tridimensionnelles, pratiques textuelles et orales directes... ; utilisation de matériaux spécifiques nécessaires à la réalisation de la séquence (plastiline ou pâte à modeler donnée par l'enseignant...) ; utilisation du décor « naturel » de la salle de classe ; déplacement hors de la salle de classe sur des lieux précis servant la production ; collecte de matériaux et d'accessoires hors le temps scolaire ; petites fabrications... On peut noter que si le décor n'est pas inscrit comme impératif au niveau des attendus, peu d'élèves y ont « spontanément » recours. Ceux-ci se concentrent sur ce qui leur semble être l'élément central et essentiel de leur projet, au détriment des éléments secondaires qui pourtant pourraient amener plus de « corps » à l'ensemble. Ce point fait écho aux contenus des carnets personnels pour ceux qui ont une pratique plus ou moins régulière du dessin : y figurent essentiellement des personnages (faces et bustes, parfois de plein pied) et très peu d'éléments annexes, comme des paysages ; ceux-ci étant pourtant indispensables pour créer l'ambiance d'un récit. Il s'agit là d'un point psychologique et méthodologique : donner autant d'importance au périphérique qu'au central afin de constituer des univers pleins et cohérents, « crédibles ».

Nos échanges laisse à penser qu'il ne s'agit pas là d'un « réflexe de pratique plastique » de la part des enseignants (qui serait guidé par exemple par les formations initiales et les pratiques personnelles de ceux-ci, la volonté d'apporter une caution plastique supplémentaire à une technique numérique qui ne se suffirait pas en elle-même...) mais bien d'une volonté de créer une continuité-complémentarité entre les techniques.

On peut par ailleurs noter, après enquête, que certains élèves trouvent le numérique trop « immatériel » (sondage auprès des élèves quant à la production numérique : « pas de réelle réalisation », « l'objet n'existe pas »...). On peut penser que ce « ressenti » existe aussi chez l'enseignant et l'amène à associer volontairement ou non pratiques numériques et non numériques, afin de lier « plaisir de faire » et « réalisation concrète ».

En ce sens, occuper un espace-temps autre que celui habituellement assigné par l'informatique (écran-clavier-souris ; chaise-bureau) paraît important.

Il y a commun accord sur le fait que l'enseignant apporte une réponse technique partielle mais adaptée au dispositif pédagogique mis en œuvre. Cependant, face à l'apprentissage technique proprement dit, les approches divergent selon les collègues et les séquences (cette phase est plus ou moins appuyée ou détaillée).

Sachant qu'une réussite technique apparente (accessible en théorie à tous) ne peut valoir pour une réussite signifiante qui, elle, se doit d'être personnelle, sachant aussi qu'il ne s'agit pas de faire de « bons techniciens » et que le temps manque pour un apprentissage technique « profond », ce dernier doit-il cependant être systématiquement soumis à l'objectif pédagogique d'une séquence, au risque d'être fortement incomplet (approche ciblée et partielle d'un logiciel), ou peut-il exister en dehors de toute velléité de sens, et ce sans qu'il s'agisse de la simple exécution de tâches ? Il s'agirait alors d'une sorte d'apprentissage de l'ordre de la notation propre au carnet de recherches (qui peut se constituer en dehors de tout projet signifiant précis mais qui tend à le permettre).

Le travail collectif amène une répartition des tâches nécessaires. L'enseignant doit veiller à ce qu'elle permette bien de densifier chaque partie du projet global et n'amène pas à des frustrations (par exemple le filmage apparaît souvent

comme l'éléments clé du projet, au détriment des phases de réalisation ou de diffusion, perçues comme secondaires).

On peut noter que si la mise en œuvre initiale, les prises de vue photographiques, les retouches éventuelles numériques sont pensées et réalisées en groupe, le travail de montage proprement dit, dans le cas des séquences liées à l'image animée, est plutôt le fait d'un des éléments du groupe. Ce travail de montage, chronophage et perçu souvent comme strictement technique (peu de temps pour envisager la réelle importance de celui-ci et donc les nuances de sens qu'il peut amener) est souvent par ailleurs finalisé en dehors de la séquence elle-même. Le son, à moins d'une insistance de l'enseignant, est souvent traité comme élément secondaire voire pas du tout.

Tous les élèves, quelle que soit la séquence, ont parcouru trois phases principales.

Une quatrième phase, dite de « monstration », a parfois pu être envisagée (voir partie 4).

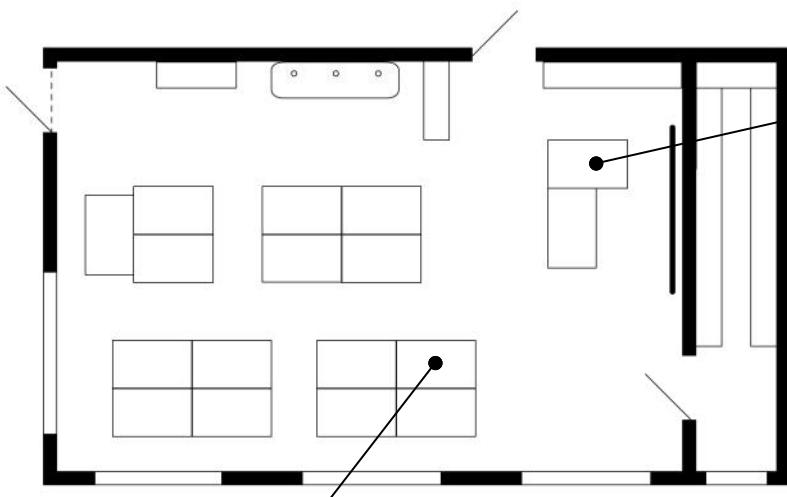
- En début de séquence, une première approche de démonstration, avec petite manipulation, de l'outil numérique et du logiciel concerné est faite (maximum 1/2h). Un tutoriel pdf a parfois été créé ; de même que des renvois à des vidéos en ligne (YouTube...). Ainsi, l'apprentissage de l'aspect technique proprement dit est vu en salle et peut être prolongé par les élèves au-delà des nécessités de la séquence au CDI, en salle d'étude ou encore chez eux. Il est parfois apparu préférable de réaliser un cours technique préparatif plus poussé (choix pédagogique, volonté de cibler des fonctions de l'outil particulières...).
- Une phase préparatoire (phase de projet) a été demandée : croquis, storyboard, synopsis (avec description des plans prévus sans obligation de visuel, et ce afin de gagner du temps notamment et d'entrer plus rapidement dans « le vif du sujet »)... Ces éléments sont dans la plupart des cas indiqués comme pouvant soutenir un oral final lors duquel les travaux seraient présentés. Dans les faits, dans le cas du storyboard, plus lourd à finaliser, certains ont d'abord filmé et réalisé le storyboard après la finalisation du film. Si cela ne change pas la constitution finale de ce dernier, cela influe sur l'aspect méthodologique et sa découverte (remise en cause d'une idée initiale, adaptation...). En effet, fait après, il s'agit plus finalement d'un compte-rendu de l'histoire. Dans la mesure où cela n'entrave pas des éléments essentiels de l'évaluation prévue, cet « accroc » au déroulé prévu est souvent toléré afin de ne pas perdre le dynamisme de chaque groupe. Cela laisse en outre aux élèves la possibilité de « faire du direct » et donc de réagir « sur le vif ».
- Suit la phase de réalisation proprement dite. Au final, le recours au numérique n'intervient pas de prime abord.

Le numérique, face auquel les élèves développent des degrés d'autonomie différents, produit un « dessaisissement de l'échec » sous deux formes :

- Forme négative : l'élève peut dire « ça ne fonctionne pas » et pas « je sais pas faire ».
- Forme positive : l'erreur n'apparaît pas comme bloquante, comme grave (à l'inverse d'une erreur en peinture par exemple, qui peut irrémédiablement gâcher une réalisation et un temps de travail).

Mais, comme dans tout autre processus technique expérimental lié à des séquences non numériques et quelle que soit la méthodologie, la confrontation à la difficulté, aux

9

Collège René Forgues,  
Serres-CastetCours métrages muets (sur le modèle de Charlie Chaplin,  
Buster Keaton et Georges Méliès)

Le seul poste informatique de la salle est celui de l'enseignant. Il sert ponctuellement aux élèves pour avancer dans la mise en œuvre de la vidéo.



La salle de classe sert aux réflexions et recherches des groupes, aux fabrications diverses (costumes, décors, maquillages...).



Les groupes se répartissent de manière autonome selon les besoins entre la salle de classe et différents lieux de l'établissement. La méthodologie facilitant cette répartition du travail est le BYOD (Bring Your Own Device : amenez votre propre équipement), par laquelle les élèves filment les scènes voulues avec leur smartphone. Le seul poste numérique de la salle (poste enseignant) sert aux groupes afin de vérifier leur rushes et réaliser des tests de montage. Le montage final se fait en dehors de la salle d'arts plastiques.

2

Lycée François Magendie,  
Bordeaux

« Polyptyque d'écrans »

Dans cette séquence il s'agissait pour chaque groupe de réaliser un polyptyque (E) à partir d'images fixes ou animées produites par chacun des membres avec un smartphone, et ce après une réflexion commune (B) menée en classe (une phase a consisté à discuter d'éléments de culture (A)). Chaque groupe gère son avancée et sort de la classe au besoin (C). Les smartphones servent aussi à la diffusion des réalisations. Afin de visionner leurs rushes et effectuer des montages éventuels, les élèves peuvent aussi se servir des ordinateurs portables disponibles dans la salle (D).



tâtonnements, aux bidouillages, au « plantage », à l'échec restent essentielle.

Même si le numérique semble pouvoir parfois permettre de contourner certaines difficultés rencontrées dans d'autres champs techniques (création d'aplats colorés, automatisation de certaines tâches...), il est ce qui permet d'atteindre une difficulté et de la surmonter, pas de l'éviter (il ne compense pas, ne pallie pas à des maladresses).

Aussi, l'enseignant doit ainsi veiller à ce que sa demande ne trouve pas dans l'usage de l'outil numérique une réponse « toute faite » qui ne permettrait pas cette phase expérimentale. L'expressivité signifiante reste l'objectif, non la technique.

On peut noter que dans le cas d'applications disponibles sur smartphones, le peu de fonctionnalités disponibles et l'interfaçage intuitif de celles-ci font que les élèves s'emparent rapidement et facilement des outils de production, s'ils ne les connaissent pas déjà.

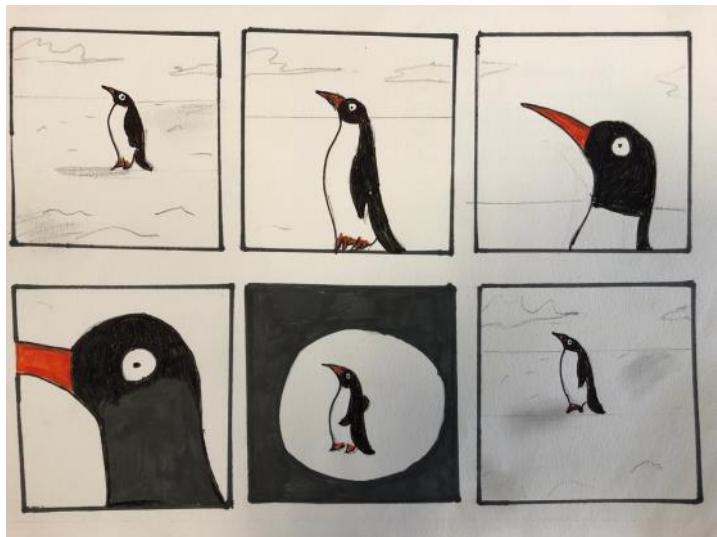
De plus, sauf souhait contraire de l'enseignant, la question « quel outil ? » devient secondaire pour laisser pleinement place à celle du sens. Dans la logique d'une méthodologie du BYOD, la multiplicité des applications aujourd'hui disponibles, notamment sur tablettes ou smartphones, permet de laisser à chacun le choix du logiciel utilisé, pour peu qu'il permette de mettre en œuvre la problématique de la séquence. Cette possibilité apparaît comme une réponse face à la pléthore de logiciels gratuits ou payants qui transforme presque en gageure toute volonté d'effectuer une veille logicielle réelle.

Réponse que vient à son tour nuancer et complexifier la réglementation de protection des données du RGPD, la nécessité de veiller tant que faire se peut à la gratuité des logiciels (accès aux outils pour tous ; quelle-s application-s conseiller, qui soit compatible avec l'équipement dont les élèves disposent chez eux, en cas de besoin ?) et à leur pérennité (ne pas se trouver avec des données inutilisables), l'usage d'une trop grande variété d'applications (capacités d'importation, d'exploitation des fichiers sources et d'exportation des fichiers finaux, grande variété des formats... ; complexification du travail d'évaluation final)...

Par ailleurs, des échanges entre pairs se font très vite et sans attendre les moments collectifs de regroupements et verbalisations qui permettent de partager cheminement et découvertes.



*Séquence « Mise en abyme » : réalisation des story-boards, qui servent aussi à la prise de vues finale, et captations avec le smartphone en vue de réaliser un film d'animation en stop-motion.*



*Séquence « Mise en abyme » : un des story-boards réalisés.*

L'accès à des espaces numériques en ligne élargit l'espace pédagogique, étendant la classe physique à des espaces complémentaires : accès à des ressources (pédagogiques, culturelles, techniques), expérimentation, archivage et diffusion de ce fait en cours de réalisation (rejoint le carnet de recherches). La gestion du stockage des données, de leur accès et partage deviennent des éléments à prendre en compte.

À ce titre, certains logiciels en ligne, qui peuvent avoir des existences collectives, comme Padlet, ou Instagram, offrent une nouvelle forme de « mise en commun-verbalisation-monstration », complémentaire et proche de ce qui peut se faire en classe de manière plus habituelle : on y poste des éléments de travail sur lesquels il est possible d'échanger rapidement (peut se faire « en direct » ou « en temps déporté »).

Les réseaux sociaux complètent ces outils en tant que moyen d'échanges.

Une dynamique horizontale, et qui échappe en partie à l'enseignant, s'installe, les élèves développant ainsi « leur » méthode, faisant par ailleurs en marge des objectifs de la séquence parfois des trouvailles.

**Le cas de l'Environnement Numérique de Travail (ENT)**

Le premier « outil » normalement disponible est l'Environnement Numérique de Travail. En effet, il se présente comme une extension numérique directe, accessible de manière interne à l'établissement ou externe, à l'espace physique classe.

Malheureusement, jusque là non homogènes sur le territoire et inégalement efficaces, leur rapide « vieillissement », les limitations et bugs récurrents dont ils souffrent, ont pu faire que enseignants et établissements s'en sont détournés (ENT Argos ou Sacoche pour le collège et LéA pour le lycée, secondés essentiellement par Pronote (qui permet de répondre à de nombreuses tâches administratives de manière efficiente mais aussi à certaines tâches pédagogiques (cahier de textes, accès aux cours, liens internet, messagerie...)). Pour ces raisons, l'ENT n'est pas apparu comme un espace véritable de travail au sein des séquences déployées dans le TraAM.

À la rentrée 2019, de nouveaux ENT (Osé pour le collège et Lycée connecté pour le lycée), laissant la part administrative pour se consacrer au pédagogique, renouvellent la panoplie disponible pour développer une séquence dans et hors l'horaire de cours. De nombreux outils, qui plus est collaboratifs, sont directement propo-

sés au sein d'un environnement « responsive » abordé sous l'angle du partage et de l'horizontalité, une approche apte à créer une communauté de recherche et d'apprentissage (traitement de texte, d'image, de son, aide-mémoire, cartes mentales, mur collaboratif, flux RSS, messagerie ouverte, création de blog et de site, Wiki, cahier multimédia... ; échanges enseignants-élèves, élèves-élèves). L'intégration de Moodle\* et la création de connecteurs vers des ressources tierces enrichissent l'ensemble.

\* Moodle, abréviation de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Environnement Orienté-Objet d'Apprentissage Dynamique Modulaire) désigne une plateforme d'apprentissage en ligne (Learning Management System ou LMS) libre distribuée sous la Licence publique générale GNU et écrite en PHP. Moodle permet de créer des communautés d'échanges autour de contenus et d'activités. Les outils intégrés à la plateforme permettent la création de cours (ressources et activités) et leur organisation-déploiement de diverses manières. D'après : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Moodle>, le 01/05/2019.

De l'avis de l'ensemble du groupe TraAM, mettre en œuvre une séquence liée au numérique reste aujourd'hui encore plus compliqué qu'une séquence « classique » (liée au dessin sur support plan par exemple). Les raisons sont simples : nombre d'élèves (pas de dédoublement, comme par exemple parfois en sciences pour les travaux pratiques), équipement, protocoles de mise en œuvre (gestion des enregistrements sur différents supports et à différents endroits, formats multiples, droits à l'image le cas échéant, charte de suivi de projet spécifique...).

L'espace central de travail et d'échanges reste la salle d'arts plastiques.

Si dans la plupart des cas la séquence numérique a été l'occasion d'amener les élèves à un usage différent de l'espace-temps classe, on ne peut affirmer qu'elle ait nécessité une gestion spécifique, particulière et systématique de ce dernier (recours à un mobilier spécifique, besoins structurels...).

En fait, la modification de l'arrangement scénique de la salle rejoint ce déjà nécessaire dans le cadre d'autres pratiques, comme la sculpture (argile ; tridimensionnel de grand format...), l'in situ, la performance ou les techniques d'impression (gravure...).

Les différents groupes d'élèves :

- Ont eu un calage temporel globalement identique. Peu d'élèves ont nécessité un temps supplémentaire et tous ont fini en même temps, et ce notamment afin de faciliter verbalisations et évaluations.
- Ont avancé au même rythme sur des phases similaires (story-board... ; dessin de l'animation...) ou ont investi des activités différentes en fonction de leur progression (l'espace classe est spontanément ou selon les directives de l'enseignant divisé en lieux à destinations spécifiques : fabrication de décors, accessoires et costumes ; coulisses (réserve notamment) ; prises de vues ; retouche d'image éventuelle ; montage ; monstration...).
- Ont été amenés à se déplacer au sein ou en dehors de la salle de classe en fonction du projet initial (fablications, prises de vue...), ce qui a parfois obligé à ré-organiser l'agencement originel de celle-ci. Cette nécessité de déplacement peut paraître évidente mais reste une forme d'exception en regard des autres disciplines, où ces possibilités sont moins courantes et font plus l'objet de projets ponctuels. Les élèves se sont par ailleurs chargés de

gérer les besoins d'accès à d'autres espaces : revenir dans la salle lorsque celle-ci est inoccupée, accès à d'autres salles spécifiques (laboratoires de sciences...).

#### 4 / DIFFUSER : POINT D'ANCRAGE « MONSTRATION » : PRÉSENTATION, EXPOSITION, DIFFUSION, MÉDIATION

L'espace classe « arts plastiques », qui serait par ailleurs un espace « atelier », a semble-t-il par nature vocation à dépasser ses murs et à exister « ailleurs » au travers de la nécessité de rendre visible les travaux réalisés.

L'exposition-diffusion est un mode de valorisation du travail des élèves à la fois individuel (j'expose mon travail) et collectif (j'expose aux côtés des autres). Elle amène à une prise de responsabilité quant à ce qu'ils font technique et sémantiquement.

De plus, elle est aussi ce qui finalise le sens, l'exprime pleinement (et pas uniquement ce qui vient exposer un sens déjà finalisé). Elle est ce qui au final permet de « faire œuvre ».

Enfin, elle est ce qui permet de redonner corps à une pratique numérique parfois perçue par les élèves comme trop « immatérielle » (pas « d'objet » donc pas de « réelle réalisation »).

Deux modalités de monstration des travaux sont possibles qui, dans tous les cas, apparaissent comme des moments de mutualisation, d'échanges et l'occasion de mettre en jeu des compétences spécifiques (le travail n'est plus ce qui reste dans un « entre soi ») :

- Présenter pour verbaliser-discuter (évaluation, lien à la séquence, généralement en classe avec le groupe) ;
- Présenter pour contempler-discuter (exposition ; quel public ? Quel lieu ?).

Des outils spécifiques permettent l'élaboration d'un argumentaire associé à la réalisation (texte et images). Avant tout à destination de l'enseignant, il est partageable lors d'un oral avec les autres élèves ou peut être destiné à un « public tiers » (parents...) : linéaire avec Ms Word, Libre Office... ; mis en page avec Canva, Scribus, Publisher, Indesign... ; sous forme de diaporama avec Ms Powerpoint, Impress...

Ces outils permettent par ailleurs de restituer des activités annexes en lien avec la séquence (visites d'expositions...).

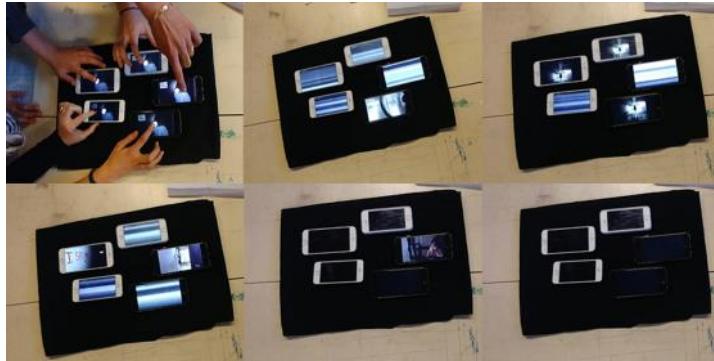


Séquence « Polyptyques » : association de prises de vue effectuées en extérieur et diffusées par le biais des écrans de smartphones et d'une vidéoprojection (montage). Ici, la présentation a revêtu un caractère performatif, non obligatoire nécessairement.

La pratique de l'oral reste cependant limitée car chronophage. Elle peut nécessiter de monopoliser plusieurs séances, ce qui apparaît vite fastidieux et démobilisateur pour les élèves. Ainsi, seule une partie de ceux-ci la mettent en oeuvre.

Le premier lieu de diffusion-exposition envisagé est la salle de classe (murs, table, étagères, écran...). Un temps et un espace spécifiques y sont consacrés, qu'ils soient donnés par l'enseignant ou réfléchis avec les élèves.

La salle possède très rarement un tel espace dédié. Il est plutôt aménagé pour l'occasion ; évolutif, il nécessite alors quelques aménagements (mobilier à déplacer, regroupement des élèves...).



*Séquence « Polyptyques » : association de prises de vue effectuées en extérieur et diffusées par le biais des écrans de smartphones. Les montages ont été faits sur les terminaux. Les 5 films sont démarrés ensemble et se répondent.*

Dans l'idéal, les autres possibilités d'exposition-diffusion sont nombreuses et pas forcément exploitées : espace dédié, cimaises amovibles, écrans déjà présents ou à installer, autres salles de classe-cdi, réseau (ent, site de l'établissement), journal de l'établissement, publications papier...

Dans la plupart des cas, l'établissement offre peu / pas d'espace d'exposition-diffusion dédié, ponctuel ou permanent. L'aspect technique et la nécessité de « protéger les réalisations » sont des contraintes supplémentaires.

Le groupe de travail note la nécessité de proposer aux élèves des espaces repérables, qui « fassent signe » en tant que lieux de monstations, qu'ils soient modulables, mobiles ou non. De tels lieux sont à même de devenir des « repères réflexes » chez les élèves qui peuvent les intégrer mentalement comme espaces structurels de l'établissement, et non plus comme espaces ponctuels et exceptionnels (par exemple, dans un cas, le lieu administratif recherché par un élève lui est indiqué par un autre comme celui « à l'étage là où il y a les expositions »).

Des moments particuliers d'exposition ont pu être mis en œuvre pour certaines de séquences, sans qu'ils soient forcément spécifiques au TraAM. Il est noté qu'un établissement possède des moments « usuels et récurrents » pouvant être l'occasion d'expositions (journées portes ouvertes, rencontres parents-enseignants, manifestations-événements comme la Journée du Lycée Autrement (JDLA) à Magendie, Bordeaux) :

- Grosse exposition réalisée tous les deux ans, en fin d'année scolaire. Elle regroupe tous les niveaux et occupe différentes salles de l'établissement. Un vernissage est organisé le soir et l'exposition est ouverte au public ; mais après cette soirée-événement, juste quelques œuvres restent exposées.
- Réalisations intégrées dans un festival photogra-

phique (« Sauva'scope » à Sauvagnon), à la demande de celui-ci. Un partenariat qui pourrait devenir régulier, même s'il reste lourd à organiser.

- Réalisations exposées dans les rues et commerces de Saint-Palais dans le cadre d'une manifestation organisée par l'association Begirada. Conférence de l'enseignante, Lucile Gobert, sur « L'art du portrait ».
- Une des enseignantes du groupe, Laure Guerra-Serres, initialement en poste dans la région parisienne, fait part de son expérience du festival Ac@art. Initié dans l'académie de Paris (qui ne possède pas de TraAM) par le Giptic, le festival, qui s'est déroulé pour l'occasion in fine au centre Georges Pompidou, propose à des scolaires de la maternelle au lycée de réagir à une thématique en réalisant une production numérique (son, visuel, texte...). Un artiste parraine le festival et en préside le jury (une présélection est faite parmi toutes les productions reçues, puis le jury finalise les choix) ; différents prix récompensent les travaux.

Plus même que la création d'espaces définitifs de monstration, il est pointé l'importance de penser la création de supports d'exposition modulaires, faciles à déployer, à déplacer et susceptibles de recevoir différentes pratiques en relation avec un espace de pratique plastique pensé comme un atelier (ils seraient en outre utilisables par les collègues d'autres disciplines pour leur propres projets). Il s'agirait de sortir des récurrentes « grille d'exposition » ou « cimaises habituelles ». Ces espaces-structures de monstration seraient à même de recevoir les productions d'artistes, d'élèves ainsi que des éléments documentaires afférents (l'exposition non pas uniquement comme moment et espace d'une expérience de l'émotion, de l'expression, mais aussi comme moment et espace de diffusion de connaissances).

La diffusion des productions au sein d'une « galerie virtuelle » sur le réseau internet ouvre les possibilités et apparaît comme moyen de pallier au manque d'espace d'exposition réel au sein du cadre scolaire (accès direct au site de l'établissement ou via le logiciel Pronote, communément utilisé).

La publication prend parfois la forme d'un Padlet (l'usage de cette application en ligne est ce qui revient le plus comme outil de mise en commun et de partage). L'avantage est la possibilité d'ajouts d'éléments complémentaires (dont les éléments culturels), et ce tout au long de et même après la séquence. Le Padlet apparaît comme un outil de réflexion commune, de recherche, de création, de restitution... Il apparaît comme un espace-temps collectif non fini. L'empilement des données, qui peut sembler parfois non organisé, est peut-être une limite à son approche, notamment pour une personne venant juste voir les réalisations et non l'ensemble du processus créatif. En effet, le Padlet apparaît souvent comme un ensemble où se repérer est difficile. Il resterait donc plutôt du côté du processus que de la restitution.

[https://padlet.com/laura\\_guerra\\_serres1/2ndelyceemontaigne](https://padlet.com/laura_guerra_serres1/2ndelyceemontaigne)

Cependant, d'un côté l'usage d'un site est parfois peu commode (accès administrateur, régulation de la mise en forme...), et, de l'autre, si la visibilité des réalisations est assurée, le groupe de travail note que les élèves n'ont pas forcément un réflexe de visite, sauf incitation forte de l'enseignant. Cet usage perd encore en poids si on questionne les élèves étrangers à la séquence ou à la discipline.

Cet aspect change si on aborde les réseaux sociaux comme Facebook ou Instagram, face auxquels un site « classique » apparaît moins efficace car moins usité par les élèves.

Libell'Art (@dagueys)

<https://www.instagram.com/apdagueys/?hl=fr>

S'ils posent des questions quant à leur usage au sein de l'éducation nationale (protection des données...), les réseaux sociaux apportent d'emblée une dynamique et un enjeu supplémentaires.

Ils apparaissent d'emblée comme des « galeries virtuelles » pour lesquelles un public existe, et ce de manière réactive et immédiate. Un peu comme si on était déjà attendu et que l'on n'avait pas à construire notre visibilité.

Ainsi, il a été noté qu'à partir du moment où un compte Instagram arts plastiques est créé, les visites se sont accrues. L'outil est déjà connu des élèves et utilisé au quotidien par eux (outil « générationnel »...).

L'enseignant reste maître du compte et en poste les éléments (les élèves lui font passer les contenus par support usb, mail, voire Instagram ; il les choisit, les administre). Il rajoute un mot d'accompagnement (du cartel à l'explicatif, en faisant usage de différents tons : humour, neutralité descriptive...). Les réseaux sociaux étant des supports, des médias de diffusion très réactifs, les posts peuvent répondre à différents événements (actualité, moments clés de l'année comme Noël... ; certains travaux sont « recyclés » pour être de nouveau postés selon le cas). Et il est toujours possible de créer des liens externes, notamment vers des comptes d'artistes (échanges possibles lors de partenariats sur des projets). Si certains collègues ont pu proposer sur des séquences de produire des « Like », les commentaires sont évités afin de préserver l'aspect critique des textes et de véritables échanges (verbalisations au sein de l'espace classe). Le compte est aussi accessible aux parents, qui, selon l'enseignant, peuvent laisser des commentaires. S'il est possible de voir la fréquentation de cet espace de monstration ouvert vers l'extérieur, cet aspect apparaît largement secondaire voire délaissé de la part des enseignants pour qui il ne fait pas sens. Néanmoins, on peut envisager que ce type de « compteurs » fasse sens pour la discipline, en révélant l'impact et l'ouverture au sein de la communauté scolaire et au-delà.

Le réseau social est aussi le moyen pour l'enseignant de se lier à ce que font les élèves, de ne plus être uniquement cette personne frontale, « au-delà » ; l'enseignant, « actif plastiquement », partage des éléments de sa vie avec celle des élèves : il poste des images produites par lui (en lien avec des visites, des actions...).

L'usage de ces réseaux n'apparaît pas comme chronophage (hors classe par exemple) ; il l'est peut-être même moins que le suivi d'un site classique. En effet tout se passe comme la tenue d'un journal, comme un jeu. Les images circulent vite et de manière efficace.

La limite peut être l'empilement continu de celles-ci, parfois indépendamment de leur nature. Ce flux continu peut faire qu'une image en chasse une autre. Se pose la question de l'ancre dans une mémoire des productions liées à une séquence. Dans le cadre scolaire, du point de vue de l'institution et du point de vue des élèves, cet archivage est-il nécessaire ? Comment et avec quels objectifs peut-il se construire (les compétences, elles, immatérielles, étant « travaillées et archivées » en chacun) ?

La question de la diffusion amène celle de la médiation, qui accompagne ou « remplace » (comme pour un catalogue) la réalisation.

Peu abordée concrètement dans le cadre de ce TraAM mais envisagée comme importante, celle-ci est intéressante de deux manières :

- En étant non plus uniquement créateurs mais médiateurs, les élèves sont amenés à poser un regard critique sur leurs productions tout en prenant en compte des publics tiers (autres élèves, autres publics de l'établissement ou hors établissement...).
- Lorsque l'on n'aborde pas la médiation comme simple « outil culturel ». Il s'agirait non pas uniquement de diffuser une forme de documentaire, mais d'envisager ce qui serait la traduction d'une réalisation en une autre. L'outil de médiation devient alors création à part entière, quitte à posséder sa propre part d'incertain.

Cas : workshop au lycée Magendie (Bordeaux) avec Georgette Power autour du 1% artistique et culturel du lycée qui avait été créé par lui, alors élève, et deux autres terminales de sa classe.



Sans titre, ensemble de 7 images et textes imprimés sur papier à grain et papier photographique, 21x9,5cm chaque. Projet de co-création entre une élève de terminale, Mathilde Devinat, et l'artiste Georgette Power : tour à tour chacun a pris appui sur l'image de l'autre pour réaliser une nouvelle proposition. L'équivalent d'une semaine de temps. Les échanges se sont faits par mèl, la création des images via l'ordinateur en salle pour l'élève.

## 5 / LA SALLE D'ARTS PLASTIQUES ENVISAGEE COMME UN ATELIER COMPOSE DE POLES D'ACTIVITES

Souvent, la salle d'arts plastiques apparaît comme un espace initialement structuré en îlots et néanmoins modulable, en réponse aux contraintes et questionnements posés par la séquence. Les postures habituelles chaise-table-assis, frontale ou en « U », ne peuvent suffire. Sont ainsi créés des « coins spécifiques » ponctuels ou pérennes qui amènent à une variété de postures de la part des élèves et de l'enseignant (correspondance à des actions : ranger, stocker, découper, coller, peindre, faire du volume, se rassembler-voir-verbaliser, exposer, usage du numérique, laver, vidéoprojeter, imprimer... Certains coins, comme un

véritable lieu de prises de vues, restent difficiles à faire exister). Dans un tel espace, on n'apprend pas uniquement avec l'esprit mais aussi avec le corps.

Il existe donc un design de la salle de classe d'arts plastiques à penser, et il semble logique, au vu des contenus de la discipline, d'envisager celui-ci comme « atelier » (en regard de ce qu'est un atelier d'artiste, d'artisan ; les expériences d'atelier que l'enseignant a pu avoir lors de son parcours ou a dans sa pratique personnelle peuvent à cet égard servir aussi de point d'appui). C'est dans cet optique que le projet d'enseignement peut être repensé.

Dans cette salle d'arts plastiques pensée comme atelier :

- Le bureau physique de l'enseignant semble devoir rester un « inchangé » (malgré la tentative d'une collègue de « s'en débarrasser »), et ce même si l'usage de ce dernier reste mineur et décentralisé (administratif, rangement personnel).
- La classe n'est plus un environnement de *transmission*, de *diffusion-réception de savoirs* (-être, -faire, culturels...) habituellement compris comme assurés, vérifiés, connus, sûrs, reproduisibles et déployables. Au contraire, l'expérimental, et donc « l'échec », l'incertain, occupant une place importante en arts plastiques, il devient important de considérer celle-ci comme une *zone d'activation-création de « savoirs »*.

Pour cela, il semble important que cet atelier puisse exister sous la forme de « pôles d'activité » identifiés et pérennes, et non plus ponctuels, dont un « pôle numérique », sans que celui-ci ait une place centrale.

La modularité de la classe sous forme de pôles d'activité :

- Fait que la salle de classe n'est plus ce lieu physique assignant chacun à..., mais un ensemble variable d'actions trouvant leur effectuation selon le contexte, défini par le projet d'enseignement et renouvelé à chaque séquence. L'atelier d'arts plastiques serait à percevoir a minima comme ce qui fait relation ; un parcours permettant la projection d'affects, une carte, un territoire, un processus et non un espace physique déterminé (en ce sens il est différent des autres salles de cours).
- Permet de répondre à l'hyperspecialisation (ou à l'absence de spécialisation) des élèves en rapport à telle ou telle pratique. Elle favorise une forme d'autonomie et de responsabilisation des élèves : ceux-ci peuvent s'essayer à et découvrir des aspects techniques et plastiques autres pouvant éventuellement déboucher sur des projets, et gèrent leur avancée personnelle (tester sans se sentir obligé de réussir). Tous les élèves ne font pas la même chose au même moment.

Quatre exemples : une élève ayant une pratique graphique d'image fixe qui découvre le « pôle film d'animation » nouvellement créé, alors que des ordinateurs sont présents dans la salle depuis long-temps, et qui décide de le tester, débouchant ainsi sur un renouvellement de sa pratique (type de graphisme, productions...) tout en restant dans le sens qu'elle souhaitait y déployer / La fabrication d'un « cube de pratique » au sein de la classe permet aux élèves d'expérimenter à des échelles autres (gestuelles picturales, prises de vue photographiques...) / La présence d'un « cube de présentation » (espace neutre) permet de tester la mise en espace de certaines réalisations (accrochage au plafond, obscurité...) / Rencontre-workshop avec l'artiste Geörgette Power qui amena une classe de terminale à exister au travers de différents pôles

d'activité déployés en même temps : graphique, textuel, photographique, vidéographique, audio, performatif.

- Permet le développement de séquences ouvertes pour lesquelles une variété de réponses techniques devient possible en réponse à une incitation unique de l'enseignant.
- Permet l'émergence d'une gestion horizontale dans laquelle la notion de « sachant » est décentralisée et partagée. L'enseignant n'apparaît plus comme l'unique « sachant » ; chaque élève est à même de servir de point d'appui dans l'avancée de la séquence. La notion « d'autorité », inévitablement accolée à celles d'autonomie et de responsabilité, est aussi à questionner. Existe-t-il une réelle autonomie dans un système strictement vertical ? « Faire autorité », « avoir de l'autorité », « exercer une autorité », « subir une autorité », « avoir besoin d'une autorité »... Ces différentes expressions nuancent le sens du terme et invitent là aussi à repenser le projet pédagogique de l'enseignant.
- Facilite au final l'émergence chez l'élève des prémisses d'une démarche artistique, et donc de projets, par complémentarité et extension de ce qui serait une pratique plastique faite de la suite des sujets donnés par l'enseignant (le projet serait ce que l'élève peut déployer « de lui-même et avec l'aide de l'enseignant », en opposition avec le sujet que l'enseignant déploie avec l'aide de l'élève qui l'interprète).

Le pôle d'activité numérique, à travers ses usages que sont « se documenter », « créer », « diffuser », tout en facilitant bien souvent les échanges, rend possible une « classe élargie » au-delà de l'espace physique de la salle. Il est donc intéressant qu'ils puisse permettre la création d'une forme de « classe virtuelle », de « groupe numérique » se superposant à la classe physique réelle et à même de l'étendre vers ailleurs et autrui.

Dans ce cadre où s'opèrent des configurations nouvelles, faut-il chercher à créer un groupe virtuel pérenne ou laisser celui-ci exister en fonction d'un besoin, d'un projet, dans une géométrie sans cesse changeante ?

Cependant et malgré les différents usages du numérique mis en oeuvre par les enseignants du groupe TraAM, aucun n'a cependant encore pu constater une telle « superposition des territoires ».

Le problème vite rencontré avec la création de tels pôles d'activité est le fait qu'une salle ou qu'une pratique pédagogique, même déployée sur une année scolaire, ne peut prétendre tout offrir.

De plus, vouloir une « uniformité » des pratiques sur tout un territoire, au-delà d'une communauté de programme (qui opère par notions et situations), n'est peut-être pas une solution souhaitable.

Enfin, c'est bien la question de l'élaboration par l'enseignant de son projet pédagogique d'enseignement local qui est mise en avant.

Par ailleurs, d'autres points permettent de faire exister la salle d'arts plastiques en tant qu'atelier : envisager un espace convivial (« fonction d'accueil »), avoir la possibilité de ne pas être organisée ou « visuellement appréhendable » comme une salle traditionnelle (moins rangée, « plus sale »...) ; accord avec l'administration, les agents), accepter des élèves d'autres groupes (voire non liés à la discipline ; cela a permis au lycée le recrutement d'autres élèves qui trouvent dans le dispositif mis en place et la pratique une possibilité « d'exister » au sein du lycée et dans leur parcours), permettre l'accès à l'atelier en dehors

de l'horaire prévu (pour peu que celui-ci soit ouvert ; gestion des clés et responsabilité de la salle), laisser des collègues « s'emparer de la classe pour leurs projets »...

L'idée de la salle d'arts plastiques comme atelier et d'une organisation par pôles d'activité rejoint celles :

- D'un « enseignement mutuel » (asynchrone. Tous ne font pas la même chose au même moment. Ce qui se met en œuvre répond aux désirs et compétences. Une gestion horizontale se développe : les meilleurs aident, l'élève peut savoir plus que l'enseignant...) pour laisser de côté un « enseignement simultané » (dont l'exemple peut être le manuel scolaire par lequel tous les élèves font la même chose au même moment. Cette forme correspond au découpage scolaire le plus courant).
- Et peut-être d'une approche de la classe inversée dans laquelle l'échange prend le pas sur l'idée d'avoir un centre d'attention (le professeur ou l'élève). Dans ce cadre, l'enseignant devient « guide » et faire ailleurs que dans la salle de classe est possible (nécessité de cadrer ces effectuations extérieures pour qu'elles restent intéressantes pour la progression de l'élève : que faire chez soi ? Comment ? Avec qui ? Quelles évaluations ? Restitution des étapes de progression...).

#### LIEN INTERNET

<https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/arts-plastiques/2019/06/19/traam-2018-2019/>



*Séquence « En mouvement » : Dragaune Baule Zep (épisode 93), 2mn04.*

*La vidéo raconte la rencontre et le combat entre un personnage en plasticine/pâte à modeler et une personne « réelle ». Le film a été réalisé en stop-motion, Les effets ont été rajoutés numériquement.*