

Cartographie pédagogique

Qu'est-ce qu'une pratique exploratoire, qu'expérimente-t-on ?

Faisant suite à un premier texte qui interrogeait la place laissée à l'élève au sein du dispositif ([accessible ici](#)), poursuivons notre réflexion autour des prescriptions officielles en approfondissant notre propos. Certains termes sont régulièrement convoqués lors des visites mais rarement exploités dans toute leur portée : c'est le cas du binôme formé par l'expérimentation et l'exploration.

Dans les programmes et les fiches Eduscol, on retrouve depuis longtemps la visée de l'exploration ou de la « pratique exploratoire ». Naturellement, cette expression est employée par les enseignants d'arts plastiques. De son côté, l'expérimentation est mise en avant dans la plupart des dispositifs pédagogiques, notamment à travers la compétence « expérimenter, produire, créer ». Ces termes sont si fréquemment utilisés qu'ils en deviennent presque des automatismes, perdant parfois de leur substance. Alors, que recouvrent-ils réellement ?

Ces deux points de mire ont en commun l'idée de découverte. L'expérimentation précède généralement la découverte : c'est la première étape d'une recherche où l'on tente, où l'on cherche... et où l'on trouve parfois. L'exploration, quant à elle, désigne la découverte d'un territoire, au sens propre comme au figuré. Elle implique une prise de risque, un déplacement, une avancée vers l'inconnu. L'exploration est une aventure, avec son lot de merveilles et d'échecs.

Depuis au moins 1997, les élèves sont invités à explorer et expérimenter dans le cadre des arts plastiques. Cette démarche constitue une part essentielle du métier et ouvre, par essence, un champ d'incertitude. Il est d'ailleurs étonnant de constater à quel point les enseignants d'arts plastiques acceptent cette part de hasard dans leurs séquences. Mais se perçoivent-ils eux-mêmes comme des aventuriers ? Car c'est bien de cela dont il s'agit : le hasard, l'imprévisible. Lorsqu'un élève est placé en situation d'autonomie, lorsqu'il doit prendre des initiatives, qui peut prédire ce qu'il adviendra de la demande qui lui est adressée ?

Pourtant, malgré cette place essentielle donnée à l'expérimentation et à l'exploration dans les textes, la forme du cours d'arts plastiques¹, elle, évolue peu. Christian Vieaux, IGESR, dans son texte *Une cartographie de la séquence d'arts plastiques*², évoque ainsi la « forme figée du cours » et regrette une standardisation autour d'un schéma récurrent : « incitation, effectuation, verbalisation » – ou, sous une autre terminologie, « mise en activité des élèves, activité des élèves, bilan ».

Il y a là un paradoxe : alors que les programmes soulignent l'importance de l'expérimentation et de l'exploration, la pédagogie tend à se figer dans une routine qui, en réalité, freine ces démarches. C. Vieaux met en lumière l'influence de l'écriture de la séquence sur sa mise en œuvre. Et si cette formalisation conditionnait inconsciemment la manière de « faire cours » ? Même un enseignant expérimenté, qui peut se passer de fiches écrites, conserve un canevas mental structurant sa pratique.

Face à cette rigidité des dispositifs, l'espace classe, lui, a évolué. L'organisation spatiale s'est transformée, passant de la salle banalisée – interchangeable avec d'autres disciplines – à l'atelier, en passant par des classes organisées en îlots ou en pôles d'activités. Pourtant, ce changement de configuration n'a pas nécessairement induit une modification des pratiques pédagogiques. Lors des visites, un constat s'impose : l'installation en îlots ou en U ne change souvent rien à la nature des tâches demandées aux élèves. La disposition de l'espace ne suffit pas à transformer la dynamique de la séance. Dès lors, une question essentielle se pose :

¹ Notons ici la formule contradictoire, elle devrait nous frapper. En effet, le « cours » renvoie au projet de l'enseignant indépendamment de ce que peuvent apporter les élèves. C'est précisément de l'inverse dont on parle.

² Les textes de Christian Vieaux sont consultables à cette adresse : <https://parolesenarchipel.fr/2023/11/07/une-cartographie-de-la-sequence-darts-plastiques-aujourd'hui-un-outil-de-partage-entre-pairs/>



**ACADÉMIE
DE MONTPELLIER**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

quelles contraintes et quelles opportunités l'espace impose-t-il à l'enseignement lui-même³ ?

La cartographie, par définition, est la représentation d'un espace. Or, pour cartographier, il faut d'abord avoir exploré. Pourquoi ne pas imaginer une cartographie pédagogique qui associe ces deux idées ? Il s'agirait alors de concevoir des séquences ouvertes, reposant sur un dispositif multiple et non linéaire, dans un espace pensé non comme un cadre figé mais comme un terrain aux potentialités évolutives. Cette approche permettrait d'inscrire l'ambition portée par l'exploration non seulement dans les apprentissages des élèves, mais aussi dans la pratique enseignante elle-même.

Imagine t-on un explorateur, qui, par définition, s'aventure dans un territoire inconnu, équipé d'une carte ?

Comment, dès lors, sortir de nos conditionnements ? Et surtout, pourquoi changer un modèle qui fonctionne ? Les arguments sont nombreux, à commencer par le plaisir. Celui de rompre avec la routine, et celui, pour l'élève, de ne pas se contenter de suivre des traces déjà tracées, mais d'ouvrir de nouveaux chemins. L'enseignant ne se positionne plus uniquement face à l'élève, mais à ses côtés, pour l'accompagner dans ses propres découvertes.

Ce changement de posture n'est pas qu'une question théorique ; il est tout à fait compatible avec la gestion d'une classe, même nombreuse ou en REP+. Il s'agit de passer d'une anticipation des difficultés à une anticipation des possibles. On doit alors penser : comment jalonner les découvertes ? comment rythmer une progression différenciée par des mises en commun répétées ? Et surtout comment encourager ou relancer un élève en difficulté ? Ce n'est pas parce que cela demande un travail inhabituel, qu'on doit y renoncer.

Il existe plusieurs manières d'introduire du mouvement dans la pédagogie. La posture de l'enseignant joue ici un rôle clé et suppose une maîtrise éprouvée. D'ailleurs, cette capacité d'adaptation est souvent manifeste chez les enseignants rencontrés lors des rendez-vous de carrière au 9^e échelon. Forts d'une pratique pédagogique affinée, ils disposent d'une marge de manœuvre pour interroger leur discipline et renouveler leur enseignement. Ce renouvellement est non seulement possible, mais salubre.

Un point d'attention toutefois : la proposition évoquée ici n'est pas la seule possible ni le modèle. D'autres formes, tout aussi pertinentes, existent et portent leurs fruits tous les jours en classe. Pourtant, celle qui est envisagée dans ce texte reste rarement rencontrée en classe, bien qu'elle soit induite dans les programmes par les termes utilisés. C'est précisément cet écart entre la prescription et la réalité des pratiques qui interroge. Il ne s'agit pas d'imposer un modèle, mais d'ouvrir le champ des possibles là où beaucoup d'enseignants de collège et de lycée se censurent.

Alors, interrogeons les textes officiels avec un regard neuf. Demandons-nous simplement : qu'est-ce que la pratique exploratoire ? Expérimente-t-on vraiment quand on prétend le faire ?

Si nous admettons que l'exploration et l'expérimentation sont au cœur des apprentissages en arts plastiques, alors il semble essentiel de repenser nos dispositifs pour qu'ils favorisent réellement ces dynamiques. Mais comment donner à l'élève la possibilité d'explorer librement sans perdre de vue les exigences pédagogiques ? Comment concilier cette nécessité avec l'organisation concrète de la séance, les contraintes de temps et d'espace, et la diversité des élèves ? Ce n'est pas parce que l'on est pas obligé de recourir systématiquement à des propositions ouvertes, qu'il faut les ignorer ou les abandonner. Ce serait une erreur.

L'une des pistes possibles réside dans l'introduction d'une plus grande flexibilité des parcours d'apprentissage. Il ne s'agirait pas simplement de diversifier les situations mais de concevoir un cadre où l'élève pourrait choisir son propre cheminement, tester, revenir en arrière, bifurquer, reformuler ses hypothèses... Cette approche suppose de penser autrement l'accompagnement : moins comme une transmission descendante que comme une co-construction, où l'enseignant devient facilitateur d'expériences plutôt que prescripteur d'exercices.

³ Lire à ce propos le texte de Christian Vieaux : <https://parolesenarchipel.fr/2022/03/13/repenser-la-salle-de-classe-en-arts-plastiques-un-chantier-passionnant-qui-ne-releve-pas-seulement-dun-reagencement-des-objets-entre-les-murs/>



ACADÉMIE
DE MONTPELLIER

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Issues d'observations en classe, voici une sélection de 7 propositions de mises en œuvres pour penser différemment l'exploration (sans refaire toutes ses fiches...)

Concevoir des fiches ouvertes

Accepter que tous les éléments d'une demande ne puissent pas être anticipés est essentiel. Il est pertinent d'identifier ces zones d'incertitude dès la préparation de la séquence en laissant volontairement des espaces vides à compléter au fil du processus. Ces "fiches à trous" permettent d'accueillir l'imprévu et d'adapter les orientations en fonction des découvertes des élèves.

Interroger la nature de l'exploration : Prévisible vs. imprévisible

Une véritable pratique exploratoire ne peut exister si l'enseignant connaît déjà les résultats attendus. De même, si l'on prévoit une expérimentation suivie d'une demande prévue d'avance et non influencé par les découvertes, il ne s'agit plus d'une réelle démarche d'expérimentation. Il est donc essentiel de maintenir une marge d'incertitude et de laisser aux élèves l'opportunité de produire des réponses inattendues.

Engager les élèves dans une démarche d'aventure

Annoncez clairement aux élèves qu'ils s'apprêtent à entrer dans une "zone d'exploration plastique". L'invitation à franchir cette limite symbolique favorise une posture d'expérimentateur, où l'inconnu devient un espace de création à investir sans crainte. Où l'erreur s'appelle piste, essai, tentative...

Introduire le hasard comme paramètre créatif

Concevoir un dispositif aléatoire peut stimuler l'exploration en introduisant des variables imprévues. Tirage au sort de supports, de techniques ou de contraintes : en combinant ces éléments de manière fortuite, on encourage des chemins de création inédits et on libère les élèves des automatismes.

Imaginer une cartographie interactive du processus

L'enjeu est de garder trace du chemin parcouru sans s'enfermer dans une progression linéaire. Pourquoi ne pas repenser le suivi des expérimentations sous forme de schéma évolutif, de cartographie dynamique ou encore d'un réseau en rhizome ? Un tel outil permettrait de visualiser les explorations en cours et de valoriser la richesse des bifurcations et des détours.

Marquer des temps de réflexion stratégique

Comme tout explorateur, il est essentiel de s'arrêter aux intersections de la pratique pour évaluer le chemin parcouru. Prévoyez des pauses structurées où les élèves peuvent analyser leur production : doivent-ils poursuivre dans la même direction ? Modifier leur approche ? Ajouter ou retirer des éléments ? Ce recul critique leur permet d'affiner leurs choix et d'enrichir leur démarche.

Associer exploration et finalité

L'exploration n'exclut pas un objectif. Si les résultats ne peuvent être prédéfinis, on peut néanmoins prévoir des temps de restitution : exposition des productions finales, mise en valeur des étapes du processus, ou encore narration visuelle du cheminement. Ce cadrage souple donne du sens aux expérimentations sans les enfermer dans un cadre rigide.

Réflexions