

Il n'y pas de « bon » cours d'arts plastiques !

Rassurons-nous, il n'y a pas non plus de mauvais cours d'arts plastiques...

Il y a des jours, tout est prêt : la proposition est enthousiasmante, elle est maîtrisée de bout en bout et puis...le 4ème 3 entrent en classe et rien ne se passe comme prévu pour une raison qui nous échappe ! Oui, nous travaillons avec de l'humain. Parfois, c'est l'inverse.

Si le titre est volontairement provocateur, c'est précisément parce que notre rapport au «bon» ou au «beau» sont des référents qui ont pris trop de place dans la sphère professionnelle.

Le «bon» et son opposé le «mauvais» sont des jugements de valeur bien trop connotés, ils n'appartiennent pas au registre professionnel.

De plus, ils ne permettent pas de pointer précisément ce qui serait bon ou mauvais, ils sont trop globalisants et empêchent l'analyse.

Ce n'est pas qu'un problème de vocabulaire, une préciosité artificielle, mais bien un enjeu fondamental pour définir sa pratique professionnelle, afin d'autoriser le recul réflexif. Le cours, s'il n'est plus simplement bon ou mauvais, devient un objet de travail qui peut s'améliorer en opérant les ajustements utiles.

Trop souvent, les arts plastiques sont confondus avec leur objet, l'art. Ainsi, il n'est pas rare d'entendre que tel ou telle professeur est un ou une artiste. Derrière cette tendresse d'apparence se cache un jugement en inaptitude à exercer pleinement son métier en professionnel.

Mais nous sommes des professionnels qui exerçons une activité encadrée qui répond à des prescriptions officielles. Nous mettons en œuvre un programme, des parcours, un projet d'établissement, nous participons à la construction des compétences et à la réussite de l'orientation ou des épreuves du baccalauréat.

Si nous sommes parfois artistes, nous le sommes chez nous, pas en cours.

Le cours comme manifestation de notre professionnalisme.

Ainsi, notre terrain d'exercice professionnel est le cours d'arts plastiques. C'est un exercice difficile qui requiert un apprentissage initial et continu tout au long de la carrière. Fonctionnaire de catégorie A, les professeurs d'arts plastiques bénéficient d'une liberté de moyens pour la conception et la mise en œuvre d'un enseignement, sans manuel, rappelons-le. Le professeur d'arts plastiques doit concevoir l'intégralité du contenu didactique qu'il met en œuvre. Il y a un nombre conséquent d'opérations techniques, il s'agit d'en prendre conscience.

Autant d'arguments qui nous éloignent du « bon » ou du « beau ». Nous le constatons, il est réducteur de qualifier une pratique de « bonne » ou « mauvaise ».

Le « bon » peut se rapprocher du « beau » et donc des « belles réalisations », ce qui n'est pas notre but. Nous devons toujours nous en défendre, notre visée est davantage le processus que l'objet fini, qui ne satisfait qu'un plaisir loin de notre propos.

L'art a depuis longtemps « coupé le cordon » avec le « Beau ». Enseigner l'art par l'art, c'est aussi enseigner cette distance.

Du « bon » cours au cours « efficace »

Remplaçons donc le « bon » par l'efficacité et faisons entrer dans notre propos la visée, l'objectif, la finalité de notre action au-delà du cours.

Que cherchons-nous dans un cours d'arts plastiques si ce n'est participer à une construction des compétences ?

Il apparaît essentiel de se doter d'indicateurs adaptés pour mesurer l'efficacité de notre action. Le sujet est ici. Nous en avons déjà : ce sont les progressions, les fiches de cours, le socle. Il nous en faut d'autres, à commencer par une liste des composantes minimales du cours d'arts plastiques.

Quelles sont les composantes sans lesquelles notre action ne peut pas se qualifier de cours d'arts plastiques ?

Il y en a quatre. Elles sont des conditions sine qua non, ce qui veut dire que l'absence d'une seule remet en cause toute la validité du projet pédagogique.

La pratique est cardinale, pas nécessairement centrale du point de vue de la temporalité, mais occupant le temps le plus important de la séance.

Le rapport au champ référentiel est problématisé. Pour sortir de la référence modélisante ou en réponse formelle avec la pratique des élèves, nous devons problématiser ou chercher l'articulation des notions en jeu.

L'objectif d'apprentissage est clair et partagé avec les élèves. Tous les occupants de la salle savent ce qu'ils font et pourquoi ils le font. C'est le gage d'une activité cadrante. Des compétences évaluées (entendons : en construction). Toute activité est l'occasion d'évaluer l'élève.

De ces quatre impératifs se dégagent déjà des indicateurs factuels :

La pratique cardinale	Combien de minutes les élèves ont-ils pratiqué ? Combien de temps a parlé l'enseignant (les élèves ne peuvent pas faire deux choses à la fois) ?
Le rapport au champ référentiel problématisé.	Puis-je trouver des références antérieures l'invention de la photographie ? Mes références sont-elles représentatives d'une diversité de genres, d'époques et de contextes de création ?
Un objectif d'apprentissage clair partagé.	Lorsque je demande : « que fait-on ? Et pourquoi le faisons-nous ? », les réponses, si elles peuvent varier d'un élève à l'autre m'indiquent que les élèves ont compris la pratique dans laquelle ils sont engagés.
Des compétences évaluées	Lesquelles, c'est une évidence mais aussi « A t-il été possible d'évaluer tous les élèves ? » ou « l'évaluation a-t-elle permis de proposer des remédiations »

Il y a d'autres indicateurs. Leur point commun est qu'ils transfèrent un ressenti en données factuelles. À partir de ces données, on peut pointer plus précisément l'endroit de l'ajustement.

De même que les cours, il n'y a pas de bons ou de mauvais indicateurs. Il y a les indicateurs qui nous servent à progresser et ceux qui nous font perdre du temps.



ACADÉMIE
DE MONTPELLIER

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Repérés en classe lors d'observations, voici une sélection de 7 indicateurs qui permettent de mesurer l'efficacité de notre pratique.

u
o
i
x
e
l
f
è
R

1. **Temps de parole.** Chronométrez-vous lorsque vous vous adressez à vos élèves et souvenons-nous que les élèves ne peuvent pas pratiquer et vous écouter...
2. **Croisements manifestes.** Généralement, quand on peine à trouver des références « anciennes », c'est un signe qu'on ne se pose pas une question issue d'une tension problématique. Par exemple, à des élèves qui ont travaillé sur la bande dessinée, il n'est pas forcément utile de les confronter à des œuvres de BD. Préférons chercher des œuvres qui témoignent des rapports entre espace et forme, par exemple.
3. **Un schéma du cours.** Réalisez un schéma des pistes empruntées par vos élèves dans leurs réalisations. C'est un outil mettant en valeur la diversité des réponses et des parcours.
4. **Un tableau synoptique.** Embrasser d'un seul coup d'œil les compétences traversées par vos élèves au fil de leurs réalisations, ce serait un outil bien utile. Soyez créatif et indulgent. Les outils efficaces sont le fruit d'un patient travail d'ajustement progressif.
5. **Testez vos séances à l'aune des 4 composantes.** Pour aller plus loin, il est possible aussi de réaliser un questionnaire préalable pour tester une séquence nouvelle.
6. **Testez vos élèves à chaque moment de la séance.** La demande est-elle comprise ? Les reformulations de quelques élèves vous satisfont-elles ?
7. **Le plaisir est un critère qui s'affiche.** Une question devrait être essentielle : qu'est-ce qui vous procure du plaisir dans la demande adressée à vos élèves ? Il peut arriver que ce qui nous procure du plaisir dans un travail ne soit pas atteignable par les élèves. À observer les réalisations affichées aux murs de la classe, on peut s'apercevoir que ce qui nous a plu dans une réalisation n'était pas initialement demandé. Créons les conditions de la surprise, elle poindra plus souvent.

Bien sûr, il ne s'agit ici que de points saillants qui appellent un travail d'étayage.

L'inspection reste disponible à tout moment pour interroger à vos côtés vos pratiques.