

➤ ARTS PLASTIQUES

Des expériences aux connaissances : principes et modalités de l'élaboration et mise en œuvre des apprentissages dans l'enseignement des arts plastiques

La conduite formative de l'évaluation

Étude de cas : « Madame, c'est ma sculpture qui me regarde ! », les liens entre évaluation et progrès de l'élève

Cette ressource propose l'étude d'une séquence réalisée en milieu de cycle 4. Elle s'appuie sur l'expérience du portrait afin de ré-investiguer une question du programme – « La représentation ; images, réalité et fiction » — et plusieurs des questionnements induits¹ : « La ressemblance : le rapport au réel et la valeur expressive de l'écart en art ; les images artistiques et leur rapport à la fiction, notamment la différence entre ressemblance et vraisemblance », « Le dispositif de représentation : l'espace en deux dimensions (littéral et suggéré), la différence entre organisation et composition ; l'espace en trois dimensions (différence entre structure, construction et installation), l'intervention sur le lieu, l'installation ».

Elle tente de restituer la distance parcourue entre ce que les élèves savent faire et les acquis visés durant la pratique, entre les enjeux d'une évaluation formative et ses traces ou supports dans la classe. Elle s'efforce de montrer en quoi, en arts plastiques, cette évaluation formative et l'évaluation par compétences interagissent sur les savoirs et participent à la construction des apprentissages. On y observera que la variété des situations dans une même séquence ne veut pas pour autant dire fractionnement ou atomisation des savoirs.

1. On constatera que cette séquence, centrée sur cette question, articule de fait d'autres questionnements liés à la question de la matérialité de l'œuvre du fait de l'engagement des matériaux, des outils : 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.

« Le visage est un portail du mystère de l'autre. Le visage n'est jamais une surface, n'est jamais une apparence, le visage est une voie d'entrée vers une intériorité »²



Arnaud, novembre 2016

Avant-propos

Bien évidemment, le professeur d'arts plastiques s'attache à enseigner avant d'évaluer. Pour autant, il faut sans doute réaffirmer régulièrement ce postulat.

Pour rappel :

« Même si elle est intrinsèque aux dispositifs d'apprentissage, lorsqu'elle est opérée avec des outils spécifiques dans une finalité de bilan, l'évaluation doit donc être conduite à la fois avec des moyens les plus opérants et légers possible, toujours signifiants pour l'élève. Elle ne doit pas recouvrir trop du temps dédié aux apprentissages.

Il convient en effet de garder à l'esprit que :

- l'on n'enseigne pas pour évaluer, mais que l'évaluation soutient les processus de l'apprentissage, elle est au service de la réussite de l'élève, lui permet de se situer dans certains domaines pour ensuite avancer sur son chemin ;
- l'on n'évalue pas pour alimenter des outils d'évaluation ou de communication sur les résultats des évaluations, mais que ces outils sont des leviers pour les élèves afin qu'ils prennent la mesure de leurs acquis comme de leurs besoins, que la communication à l'élève et aux familles des bilans périodiques de l'évaluation vise à donner du sens aux apprentissages et à situer les élèves ;
- l'on n'évalue pas tout, tout le temps : si les quatre grands groupes de compétences travaillées du programme sont toujours présents dans une séquence d'arts plastiques, jamais perdus de vue par l'enseignant tout au long du cycle, celui-ci opère des choix stratégiques pour développer certaines compétences aux moments opportuns et les réitérer toutes régulièrement dans le cycle. De la sorte, toutes les dimensions des compétences travaillées sont couvertes sur le temps long de la formation ;
- l'on doit construire un contrat éducatif entre l'élève et le professeur où l'évaluation joue un rôle majeur : l'évaluation est bienveillante, vise à faire progresser et donne de la valeur, quand elle est sommative ses visées sont explicites, elle n'est jamais définitive et procède d'un bilan à un moment donné.³ »

2. David le Breton répondant à Raphaël Enthoven in *Le visage*, Les nouveaux chemins de la connaissance, éd. France Culture/Perrin, avril 2009.

3. [L'évaluation en arts plastiques](#). Évaluer en arts plastiques au service de l'accompagnement des apprentissages de l'élève : cinq fiches pour penser et mettre en œuvre la dynamique de l'évaluation au cycle 4.

L'évaluation agit comme un indice de certaines valeurs accordées aux apprentissages, principalement sous-tendus par des productions en arts plastiques, effectués dans un contexte particulier : une salle de classe, une séquence d'enseignement, donc dans une certaine économie du rapport au temps et l'espace.

Le professeur d'arts plastiques a bien conscience des stéréotypes esthétiques entretenus par les élèves. De même, s'il sait le risque d'une normalisation dans le simple fait d'évaluer, pour autant il enseigne une discipline qui tend à affirmer et à renforcer la richesse des singularités culturelles et des différences de sensibilités qui s'expriment déjà dans la composition d'une classe d'élèves. Il leur propose une expérience artistique qu'il jalonne de quelques problèmes incontournables, ceux-ci restant toutefois ouverts aux expressions personnelles par leur potentialité et qualité même à permettre des démarches singulières et expressives.

Enseigner les arts plastiques nécessite une délicate composition de problématiques plastiques, techniques, artistiques et d'ouvertures sémantiques, visant à favoriser des progrès dans l'expression des élèves. Cette progression s'inscrit dans une logique **d'action-réflexion** dont l'élève peut répondre, qu'il peut commenter. L'affirmation des partis-pris, les acquisitions théoriques et scientifiques de la discipline sont concomitantes avec les objectifs d'encourager le plaisir de travailler, de découvrir ses pairs et de communiquer. L'évaluation a en cela un grand rôle à jouer, tant dans le déplacement des représentations que dans l'acquisition des apprentissages et la valorisation des implications sensibles, savantes, motricielles et sociales. La logique de **progression spiralaire**, portée par les programmes d'enseignement d'octobre 2015, nous conduit à envisager des dispositifs qui réuniront à la fois des réinvestissements d'acquis et d'expériences et des problèmes nouveaux qui obligeront l'élève à progresser dans sa maîtrise des savoirs. Ces stratégies pédagogiques sont éclairées par le prisme de l'évaluation formative mettant à jour expérience, compétences, difficultés rencontrées et circulation des savoirs.

Aussi il est proposé, dans l'étude de cas ci-après, un dispositif mettant à jour une dynamique de progression rythmée par des modalités différentes d'évaluation, tenant compte des représentations initiales, parfois stéréotypées des élèves, de leurs erreurs et difficultés. Sans omettre que la construction de séquence d'enseignement vise également à déclencher toujours plus d'efforts, de maîtrise et d'audace artistique.

Introduction

L'évaluation s'inscrit au cœur des enseignements comme un rouage indispensable aux progrès. Elle ne mesure plus uniquement les manquements ou les faiblesses des apprentissages et des productions d'élèves, comme l'évaluation soustractive d'autrefois, mais elle décèle leurs apports et inventions qui en feront un enseignement du groupe par le groupe lui-même, constructif et fédérateur.

La verbalisation/explicitation⁴ est un levier à l'expérience permettant aussi aux élèves de constater – ensemble – des effets volontaires ou inattendus. C'est une modalité incontournable et fructueuse de la conduite pédagogique de l'évaluation en arts plastiques. Par exemple, si les élèves sont en mesure de percevoir le pouvoir expressif de leurs

4. Enjeux et positionnement des arts plastiques dans la formation générale des élèves : [La responsabilité pédagogique du professeur, la notion de projet, l'évaluation au service des apprentissages, la variété des situations d'apprentissage, l'importance des locaux d'enseignement](#)

Des expériences aux connaissances : principes et modalités de l'élaboration et mise en œuvre des apprentissages dans l'enseignement des arts plastiques. [La verbalisation ou l'art de rendre compatibles l'expression personnelle et les apprentissages : « J'ai pas fait grand-chose... », une verbalisation en classe de 6e](#)

L'évaluation en arts plastiques. [Fiche n° 3 : dynamiques de l'évaluation diagnostique, formative et sommative \(évaluation-bilan\) en arts plastiques.](#)

productions, s'appuyant sur le réel ou s'en dégageant, c'est bien par l'action du professeur qu'ils sont verbalement invités à le définir **explicitement** pour que cette **expérience** devienne constitutive d'un acquis de l'**enseignement**. À défaut de quoi, et selon les modalités du cours, le risque serait de stopper le processus au stade de l'activité (pour elle-même) ou de l'exercice (par exemple au titre d'une technicité). Ainsi, si tout n'est pas « notable » en arts plastiques (au sens de ce qui conduit à une note chiffrée), c'est-à-dire mesurable selon des critères traduits par un barème – et c'est heureux –, on peut considérer que tout est évaluable. En tenant à distance les jugements esthétiques personnels du professeur, évaluer serait donner de la valeur aux gestes et décisions repérables dans la pratique et les travaux des élèves, pour qu'ils atteignent le statut de « savoirs spécifiques » à la discipline. Ils seront alors convoqués à nouveau dans différents contextes pour être maîtrisés de mieux en mieux par un nombre de plus en plus important d'élèves.

La logique de cycle et le mouvement spiralaire entraînent la confirmation, la mutualisation, la motivation. Ils apparaissent en cela comme une condition essentielle à la solidification des acquisitions et des savoirs. Par le biais de l'observation des apprentissages et des productions, des procédés et des intentions, l'évaluation (ici formatrice) s'applique à mettre en œuvre une mutualisation des savoirs, des réactions qui stimulent les échanges et l'émergence de langage pour mettre en exergue la participation de chacun dans une recherche commune et la notion d'altérité. Elle développe ainsi des comparaisons, des classifications, des singularités, des liens culturels, autant d'apports fertiles qui solidifieront les apprentissages et conduiront chaque participant à mesurer ses propres compétences et ses responsabilités dans ce qu'il a mis en œuvre et dans sa progression.

Les élèves ont déjà réalisé tant et tant de portraits, mais qu'en est-il de leurs connaissances en arts plastiques (et au-delà) ?

Les programmes, depuis plusieurs générations, ne prescrivent pas que les élèves doivent apprendre à faire un portrait (pas davantage un paysage, d'ailleurs). Pour autant, et depuis très longtemps, de l'école au lycée des professeurs sollicitent volontiers ce genre (combien historique) dans leur enseignement. Et sans doute décident-ils de le faire étant portés par des motivations diverses : conviction personnelle sur l'art et l'enseignement (ce qui est professionnellement discutable), motivation des élèves (perception issue des acquis de l'expérience d'enseignant), constats ou projets éducatifs (par exemple la valeur transversale de ce genre pour agréger des compétences et des buts divers), potentialité pédagogique (à soulever globalement des problématiques liées à l'art). À partir d'un exemple fondé sur le portrait, la question n'est alors pas d'affirmer une nécessité du passage par l'étude de ce genre, mais bien celle de ce que l'on y fait apprendre en arts plastiques : de la pratique artistique, de l'image, du rapport au monde...

Si dans l'histoire de l'art et dans celle de nos mythes, le portrait tient une place centrale, depuis le *Sphinx de Gizeh* et en passant par le voile de Sainte Véronique sur lequel s'imprime le visage de Jésus (Véronique, de *vera icona* en latin : l'image vraie), on peut remarquer que la représentation de la figure humaine reste une pratique (sociale) omniprésente. Les élèves pratiquent le selfie, le portrait photographique. Ils dessinent aussi spontanément de nombreux portraits, se représentent eux-mêmes plus ou moins consciemment, utilisent des émoticônes, transforment des portraits imprimés dans la presse ou sur des affiches, se mettent en représentation, s'identifient, créent des fictions (parfois des autofictions), interrogent leur identité, se déguisent, s'uniformisent. Le portrait a conservé une dimension mémorielle,

Retrouvez Éduscol sur



fascinateur, médiatique, propagandiste, qui se joue de la pluralité et de sa multitude. Il est aussi un motif à la création et traverse les siècles offrant sa constance à la compréhension des tensions entre continuité et renouvellement des représentations. Sujet ou objet d'étude tout trouvé, le portrait et l'autoportrait sont aussi médiateurs de communications entre les artistes, leurs mécènes, et le public, révélant leur engagement politique, leurs passions amoureuses, leur regard critique, leurs modèles, etc.

Aussi, il semble naturel de proposer à des élèves de collège une réflexion approfondie sur les questions nombreuses qu'embarque le portrait au travers de différents médiums, afin qu'ils puissent se détacher de quelques certitudes (par exemple : le portrait c'est la reproduction [fidèle] du réel !). Il leur faut comprendre les composantes d'un portrait et, les expérimentant, remettre en question leurs stéréotypes, dépasser les limites de leurs connaissances anatomiques (par exemple : la tête est [toujours] ronde et les yeux sont en haut). Ainsi, le cours d'arts plastiques peut leur permettre de nourrir la créativité de leurs recherches pour continuer de s'exprimer dans leurs portraits, mais en s'appuyant sur des connaissances construites.

Si la séquence présentée ci-dessous permet aux élèves de découvrir comment se constitue l'image d'un visage (donc une représentation par des moyens plastiques), elle leur apprend au-delà comment se distinguent les écarts entre la réalité et une représentation⁵ pour mesurer les limites comme les potentialités de la ressemblance⁶, et surtout en quoi le portrait est un motif d'expérimentations, de jeux, de travail sur et à partir de représentations (images mentales, conventions culturelles, canons, stéréotypes...) qui questionnent ce que nous sommes et ce qu'est l'art.

Phase 1 : exploration, évaluation et diagnostic (une exploitation de la valeur formatrice de l'erreur)

Concernant les apprentissages, cette première phase de la séquence vise à mettre à jour les éléments constitutifs d'un visage par un dessin d'observation qui convoque irrémédiablement des stéréotypes, des clichés, des poncifs et soulève des difficultés (notamment techniques) inhérentes à la représentation du portrait. Confrontant ainsi les élèves à des questions, l'évaluation sera formative : elle s'appuiera sur une verbalisation mettant à jour des qualités, des effets de ressemblances, de représentations, des caractéristiques plastiques, des éléments anatomiques qui amorceront le complément des enseignements construits ensuite avec la classe.

5. Éléments faisant explicitement référence aux questionnements du programme du cycle 4 sous-tendus par la question de « La représentation ; images, réalité, fiction ».

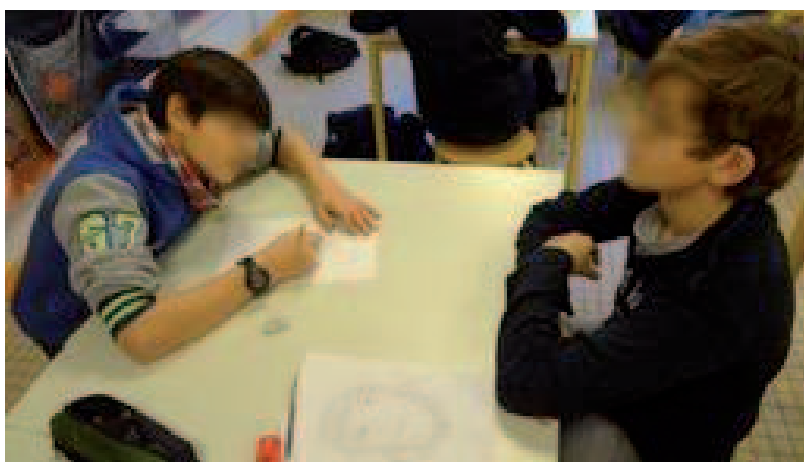
6. *Ibidem*

La situation de pratique exploratoire proposée :

Les élèves disposent (strictement) chacun d'une feuille A4 et d'un crayon de papier.

Au départ, le choix pédagogique d'une consigne :

« Aujourd'hui vous allez travailler deux par deux, choisissez un camarade et installez-vous face à face. Nous allons réaliser un portrait de chaque élève de la classe. Pour cela il y aura deux temps de 8 minutes de pose. L'un de vous pose, il regarde au loin, essaye de ne pas trop bouger, ne fait aucun commentaire. L'autre le dessine sans faire aucun commentaire, en l'observant attentivement pour qu'on puisse bien le reconnaître. Puis on inverse les rôles pour 8 nouvelles minutes de pose. Vous ne représenterez que la tête, de face, en prenant tout l'espace du support. Ensuite nous afficherons. Nous devrions normalement reconnaître tout le monde ! Moi je m'occupe du chronomètre. Au travail ! »



Les élèves se montrent motivés par la situation proposée. On souligne l'importance particulière dans ce dispositif de choisir leur binôme. Le professeur veille à les informer du temps restant, en laissant deux minutes de plus si nécessaire. Il veille aussi à limiter les commentaires qui parasitent la concentration et la qualité des représentations. Il encourage, il minimise les déceptions, il limite l'utilisation de la gomme pour que tous aient fini dans le temps imparti, il vérifie que tous respectent bien les consignes énoncées et écrites au tableau.

Dans un second temps, un affichage :

L'affichage est réalisé verticalement sur un panneau de liège. Il est anonyme, et le groupe est réuni et bien installé pour procéder à une analyse des travaux. On laisse deux minutes aux élèves pour réagir entre eux et observer la totalité des productions (rires, exclamations, admirations, impressions). Cela laisse libre cours à l'extériorisation des émotions garantissant ensuite une concentration de meilleure qualité. L'expérience des élèves et ses traces deviendront des objets de travail.



Retrouvez Éduscol sur



La conduite formative de l'évaluation⁷ d'une situation exploratoire, la verbalisation : émergences d'apprentissages plastiques et citoyens⁸

Rappel : définition d'une verbalisation

Dialectique où le professeur soumet des questions concises aux élèves, puis construit une explicitation à partir de leurs propres questions, visant l'interaction langagière et l'argumentation, la mobilisation d'un champ lexical et la recherche de précision progressive du vocabulaire spécifique, dans une finalité leur permettant de mettre à jour des savoirs, et faisant suite à une expérience sensible/pratique (un agir que l'on explicite). Elle met en exercice le regard et les langages par des descriptions, des analyses, des explicitations, des liens...

Des questions d'identité et une occasion à saisir pour partager/travailler des valeurs citoyennes⁹

Ci-après, sont restitués les échanges entre le professeur et les élèves à partir de leur enregistrement.

Le Professeur (P) : Alors normalement on doit reconnaître tout le monde. Qui reconnaît-on ?

Les Élèves (E) : Un tel, une telle, etc.

P : Grâce à quoi les reconnaissez-vous précisément ? **E :** la coiffure d'Émilie, les accessoires (les lunettes de Jordan, le bandeau de Fatou, les bijoux de Doriane, la forme des yeux de Théo, l'appareil dentaire de Victor...)

P : Qu'est-ce qui est réussi ici ? **E :** Le mouvement des cheveux.

P : Montrez d'autres travaux où la coiffure nous renseigne avec justesse sur l'identité du modèle.

P : Et là, qu'est-ce qui est réussi ? **E :** On dirait que c'est en 3D.

P : Grâce à quoi ? **E :** Il y a des ombres. **P :** Comment peut-on faire les ombres ? En frottant avec son doigt pour faire du gris. **P :** Où se posent-elles, les ombres ? Dans les coins, dans les creux, derrière le nez, non en dessous. **P :** Théo viens ici, s'il te plaît. Regardez-le, où sont placées les ombres sur son visage ? **E :** De l'autre côté de la lumière, dans les creux : menton, joues, cou, à droite du nez. **P :** Oui, parce que d'où vient la lumière ? **E :** De cette fenêtre à sa gauche.

E : Oui, j'ai aussi mis du gris pour représenter la couleur de peau de Fatou, car vous m'avez dit tout à l'heure que Fatou n'est pas blanche comme la feuille.

Les autres élèves : c'est raciste de dire ça.

P : Non, car personne n'est blanc comme la feuille. Voici une grande feuille blanche (accrochée à l'avance au milieu des travaux). Que 6 élèves viennent poser une main sur cette feuille (le professeur les désigne ; les 6 élèves s'exécutent). Vous voyez, personne n'est blanc. Tout le monde a une couleur. Personne n'est noir non plus. Ni gris d'ailleurs. Nous sommes tous du même bain, mais notre peau est plus ou moins brune ou claire. Il y a beaucoup de différentes nuances de peaux.

E : Peut-être même qu'il n'y a pas deux personnes qui soient exactement de la même couleur !

7. L'évaluation en arts plastiques. Évaluer en arts plastiques au service de l'accompagnement des apprentissages de l'élève : cinq fiches pour penser et mettre en œuvre la dynamique de l'évaluation au cycle 4. [Fiche n° 3 : dynamiques de l'évaluation diagnostique, formative et sommative \(évaluation-bilan\) en arts plastiques.](#)

8. On repérera en quoi, à cette étape de la séquence, la verbalisation à partir des premières productions des élèves est éminemment contributive à l'Enseignement Moral et Civique (EMC). Elle soutient, en situation, une des compétences travaillées du programme : « S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité » et notamment l'élément signifiant : « Expliciter la pratique individuelle ou collective, écouter et accepter les avis divers et contradictoires. »

9. *Ibidem*

- P** : La couleur de la peau protège du soleil. Pourriez-vous citer quelques pays posés sur l'équateur ? **E** : L'Équateur ! La Somalie ! **P** : Quels pays sont plus proches des pôles ? **E** : Le Groenland, la Suède ! **P** : Oui, et peut-on être noir et suédois ? **E** : (interloqués) Oui !
- P** : Alors aujourd'hui il n'y a plus forcément de liens entre la couleur de peau et la nationalité, car les moyens de transport se sont améliorés. Le monde nous appartient ! Alors, pourquoi représenter Fatou sans sa couleur ? Elle participe à toute son identité. C'est aussi en partie grâce à sa couleur qu'on la reconnaît, comme pour chacun d'entre nous. Pour que son portrait lui ressemble, il fallait donc bien respecter sa nature, alors on a ajouté du gris avec le crayon. Au-delà du respect de l'identité de chacun, qu'est-ce que permettent les différentes valeurs de gris sur le portrait ?
- E** : Ça fait du relief. Il a l'air plus vivant. Il se détache du fond. Il est plus près de nous. Ça fait des dégradés.

Des questions plastiques

- P** : Comment fait-on une surface avec un crayon ? **E** : On peut colorier comme ça sans faire trop de traces puis fondre avec le doigt pour fondre tout. **P** : Oui, cela s'appelle « estomper ». Et comment peut-on faire des gris différents sans changer de crayon ? **E** : On appuie plus ou moins fort sur la mine, on balaye, puis on frotte. **P** : Oui, c'est ce qu'on appelle réaliser « différentes valeurs de gris ». Alors qui peut donner la définition du mot « valeurs » en arts plastiques ? (Le professeur écrit les mots sur la feuille au milieu des travaux). Est-ce la même chose qu'un « dégradé » ? Quelles sont les différences entre les deux ?
- P** : Pourquoi y a-t-il certains élèves qu'on ne reconnaît pas ? Est-ce que Clara a les yeux triangulaires ? Où les dessine-t-on comme cela ? Quelles sont les erreurs anatomiques du dessin de manga ? Quels sont les avantages de l'utilisation du dessin de type Manga ? Quels sont ses inconvénients ?

Le professeur reprend, complète en donnant les termes manquants au fur et à mesure des explicitations des élèves (crayon gras, valeurs de gris, colorer, hachures, zone, estomper, dégradé, geste régulier, limites, etc.). Il incite les élèves à montrer des exemples sur les travaux affichés pour étayer leurs propos, ils repèrent ainsi des effets visibles sur les travaux mêmes s'ils sont discrets ou maladroits.

Il s'appuie ensuite sur l'observation anatomique de quelques élèves, de lui-même, et sur certains travaux, pour réaliser au fusain un dessin type des éléments anatomiques constitutifs d'un portrait au fil des échanges suivants. Il réclame d'être guidé par les élèves à chaque action.

Des questions anatomiques

P : Tout à l'heure vous avez dit que les proportions permettaient de faire plus ressemblant : c'est quoi les proportions ? (Il écrit « Proportions » sous les mots « Estomper », « Valeurs » et « Dégradé ») Peut-on trouver des règles de proportion dans le visage, ou un système de mesure pour mettre les choses à leur place ? Quelles formes ont les visages ? Quelles sont les variantes ? Est-ce que la tête est ronde comme un ballon de foot ? Où sont les pommettes ? Et les joues des adultes sont-elles les mêmes que chez les enfants ? (Il parle alors du « modelé », il écrit le mot sur la feuille). Quelles familles de mentons avons-nous ici ? Et les arcades sourcilières ? À quoi servent-elles ? Alors où sont-elles placées ? Sont-elles collées aux yeux ? Il ne faut pas oublier les paupières ! Que dit-on avec nos sourcils ? Remarquez-vous dans les travaux différentes implantations ou expressions dans les sourcils ? Et les yeux ? Voit-on toute la pupille de l'œil lorsqu'on se regarde ? Où sont-ils placés sur la boîte crânienne ? Pourquoi a-t-on souvent tendance à les représenter en haut du visage ? Quelle taille ont-ils ? Quelle distance les sépare ? Et le front, la limite de l'implantation capillaire, la masse chevelue au-dessus, quelle place tout cela prend-il ? Comment choisir le bon geste pour représenter la coiffure ? Elle est si importante pour reconnaître le modèle... Où sont accrochées les oreilles ? Par rapport aux yeux ? à la bouche ? Comment les représenter dans un portrait de face ? Et le nez ? Où est-il accroché ? Où commence-t-il ? Où se termine-t-il ? Par rapport à la hauteur du visage, à la ligne des yeux, aux arcades sourcilières ? Est-il cerné de noir comme on le dessine souvent ? Voit-on vraiment les narines ? Comment représenter un volume de chair ? Et la bouche, etc.

Un dessin réalisé par le professeur au fil des questionnements



Retrouvez Éduscol sur



Des questions plus théoriques

- Comment rendre le modèle plus présent ? Qu'est-ce que l'expression ? Qu'est-ce qui donne de l'expression ? Émotions, expressions, rides, accessoires, postures, mais aussi effets de représentations (spécificités graphiques des lignes, de la gestuelle, de son énergie, nature des surfaces, valeurs de gris, choix de l'outil, etc.). Quels sont les portraits où vous identifiez une expression ? Laquelle ? Comment est-elle réalisée ?
- Selon vous, pourquoi réalise-t-on des portraits depuis des siècles ? Peut-on encore surprendre le spectateur ou l'émouvoir avec un portrait au 21^e siècle ? (Cette question ne fait pas l'objet d'un exposé du professeur, on s'en tient aux hypothèses des élèves).

On montre deux reproductions d'œuvres d'art

Jean-Auguste-Dominique Ingres (1780-1867), *Portrait de Madame Louis-François Bertin*, 1834, dessin sur papier, 23,5 x 30,5cm. Paris, Musée du Louvre.

Pablo Ruiz Picasso (1881-1973), un dessin préparatoire pour *Guernica, portrait de Dora Maar, Femme qui pleure*, crayon sur papier, 1937.

Questions posées aux élèves face à ces références artistiques

- Ingres a-t-il bien respecté les proportions ? Comment utilise-t-il son outil ? Comment parvient-il à donner présence et expression à son personnage ?
- Et Picasso ? (Mêmes questions). Les élèves réutilisent les mots clefs (proportions, valeurs, dégradé, modelé, on ajoute « hachures », puis « déformations expressives »).
- Selon vous, ces deux artistes avaient-ils les mêmes intentions ? À quelle époque ces travaux ont-ils été effectués ? à quoi voyez-vous cela ? Que nous montre Ingres de son personnage ? Par quels moyens ? Que nous montre Picasso de son personnage ? Par quels moyens ?

Bilan de la phase 1

Dans cette séance le professeur utilise la **dimension exploratoire de l'expérience** du modèle vivant pour faire formuler des questionnements, exploiter les trouvailles, conscientes ou non, et mener les élèves à une analyse critique constructive où l'on apprend autant des erreurs que des réussites. L'évaluation formative de cette situation exploratoire permet alors la construction de savoirs par le groupe classe. La séance se rythme et se conclut par un rappel des éléments constitutifs de l'anatomie, représentés techniquement sur un format raisin par le professeur, emplacements, proportions, symétries, etc.

« L'expertise requise de l'observateur-évaluateur¹⁰ est alors d'inventer des situations propices, mais plus encore de savoir observer ce qu'elles mettent en évidence. Une pratique intensive de l'évaluation formative, de l'analyse des erreurs, du dialogue métacognitif est un atout évident. », Philippe Perrenoud, « Évaluer des compétences » in *Éducateur*, n° spécial, mars 2004, p. 8-11.

10. Nous insistons ici sur cette notion « d'observateur-évaluateur », particulièrement en phase avec le positionnement et l'action du professeur d'arts plastiques lors de la conduite formative de l'évaluation dans la situation d'une verbalisation.

Les élèves ont mis à l'épreuve leurs capacités techniques relevant de la compétence travaillée « **Expérimenter, produire, créer**¹¹ » en observant leur modèle, ou en le dessinant, en observant les travaux de leurs camarades, et en participant aux échanges. Ils ont mis en œuvre des compétences déjà acquises à différents degrés ou les ont explorées pour la première fois en rencontrant des difficultés qu'ils ont surmontées ou non, mais dont ils ont pris conscience. Des réponses ont été apportées dans un climat joyeux (assurément) et de confiance. Ils repartent enrichis des observations anatomiques et des moyens plastiques observés dans leurs diversités. Ces moyens pour représenter n'ont pas été enseignés dans une dimension normative, voire canonique, mais comme un questionnement plastique recouvrant à chaque fois plusieurs solutions expressives. La leçon a été déduite de l'expérience, au départ d'une première phase de la pratique.

Phase 2 : entrer dans une dynamique de projet¹² (où l'évaluation formative accompagne l'élève dans le repérage de ses compétences – un outil : « l'évaluation-navette »)

Il s'agit dans cette phase de la séquence de réinvestir et complexifier, d'évaluer le niveau d'acquisition des compétences travaillées et observables, d'étayer la pratique des élèves par des apprentissages techniques au service de l'expression personnelle. Deux séances d'une heure sont dédiées.

« *La peinture ça ne montre pas seulement, ça pense.* », Hubert DAMISCH, cité par Daniel ARASSE, *Histoires de peintures*, Paris, éd. France Culture/Denoël, 2004, page 156.

La situation de pratique proposée

Les élèves sont invités à : « Représenter une personne que l'on pourrait croiser dans la rue, en respectant les proportions étudiées la semaine dernière, au crayon, en utilisant tout l'espace de cette feuille épaisse de format A3. Cette personne peut être jeune ou âgée, fille ou garçon, elle vient de quelque part dans le monde, blonde, brune, rousse, elle peut être classique, sportive, branchée, etc. ».

On leur annonce qu'ils ne disposent que de 10 minutes.

Cette demande vise à obliger les élèves à réinvestir les éléments théoriques apportés la semaine précédente. L'emploi du mot « une personne » et la précision « que l'on pourrait croiser dans la rue » anticipe sur le risque de réponses stéréotypées ou paresseuses extraites,

11. On référera plus particulièrement dans cette situation exploratoire aux éléments signifiants : « Choisir, mobiliser et adapter des langages et des moyens plastiques variés en fonction de leurs effets dans une intention artistique en restant attentif à l'inattendu », « S'approprier des questions artistiques en prenant appui sur une pratique artistique et réflexive ».

12. On se référera ici aux indications du programme : « La notion de projet est mise en place et développée graduellement sur l'ensemble du cycle dans les situations de cours ordinaires, dans les nouveaux espaces que sont les enseignements pratiques interdisciplinaires, dans des dispositifs plus exceptionnels engageant des moyens plus conséquents. Elle se comprend et se travaille selon quatre dimensions articulées l'une à l'autre dans l'enseignement :

- au niveau du professeur, il s'agit de concevoir un projet de parcours de formation pour les élèves, à l'échelle du cycle ;
- dans les situations d'apprentissage, par l'encouragement de la démarche de projet en favorisant désir, intentions et initiatives ;
- en aboutissant ponctuellement à des projets d'exposition pour travailler les questions de la mise en espace et en regard de la production plastique des élèves ;
- par la rencontre avec l'œuvre d'art et l'artiste, en contribuant à la démarche de projet dans le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève. »

Également aux ressources d'accompagnement du programme : Le projet dans l'enseignement des arts plastiques.

- Enseignement des arts plastiques et projet d'enseignement ;
- Enseignement des arts plastiques et projet de l'élève ;
- Une étude de cas : « Matérialité-Construction-Équilibre », le travail du projet d'enseignement dans une séquence d'arts plastiques.

par exemple, de leur culture télévisuelle (Bob l'éponge ou la famille Simpson...). C'est une incitation à la vraisemblance.

Par l'agrandissement du support par rapport à la situation précédente (du A4 au A3), on rajoute une difficulté supplémentaire (un obstacle à surmonter) dans la gestion de l'espace. Par le temps relativement court, on encourage à libérer le geste et, dans l'urgence, à exploiter le hasard ou les maladresses. Puis on vise à encourager l'élève à travailler l'identité de son personnage pour qu'il s'implique davantage, prenne des décisions, qu'il fasse des choix et qu'il ajuste ses gestes pour représenter ses intentions.

Environ 15 minutes plus tard..., on leur demande :

« Ça y est ? Vous avez terminé ce croquis ? Aujourd'hui nous représentons encore un portrait, vous avez encore fait du dessin, alors maintenant vous allez lui rendre ses couleurs ! Sortez vos gouaches ! ».

On leur distribue une grande palette, un petit pot d'eau pour deux. Ils disposent de pinceaux variés et de gouaches primaires, plus de noir et de blanc.

Au tableau, on inscrit des contraintes :

- Représenter une personne qu'on pourrait croiser dans la rue.
- Respecter les proportions universelles.

Le professeur indique également **des conseils procéduraux** (qu'ils ne suivront pas tous).

Dans l'ordre :

- Peindre « le fond de teint » en fabriquant au moins 3 nuances différentes pour les ombres et les lumières ;
- Peindre le fond derrière le personnage représenté ;
- Peindre la chevelure ;
- À la fin, peindre les détails.

Si une grande majorité des compétences réclamées par les programmes est vérifiable dans cet exemple, on peut aussi rappeler les questionnements mis en travail, extraits des programmes : « La ressemblance : Le rapport au réel et la valeur expressive de l'écart en art : les images artistiques et leur rapport à la fiction, notamment la différence entre ressemblance et vraisemblance ».

« Quand la peinture était encore au berceau, et à son premier lait, le pinceau était si niais, les ouvrages si lourds, qu'il fallait écrire dessus, c'est un bœuf, c'est un âne, autrement vous eussiez pris cela pour un quartier de veau ; maintenant il faut mettre dessous, qu'un tel peignait, de peur qu'on ne crût que ce sont des morts qu'on a collés sur la toile, et des personnes vivantes sans vie, tant le tout est bien fait. »¹³

13. Étienne BINET, *Essay des Merveilles de la Nature et des plus nobles artifices, Pièce très nécessaire à tous ceux qui font profession d'éloquence*, 1621, Rouen, J. OSMONT, 1625, chap. 29, page 322.

Lors de l'accompagnement, le professeur insiste sur :

« Ne pas peindre comme quand on étale de la confiture sur une tartine. Cherchez les bons mouvements pour le pinceau », ou bien encore : « Chacun a sa couleur mais personne n'est rose-bonbon ».

Les élèves sont en cela particulièrement stimulés sur les notions de touches et de vraisemblance de la carnation, comme sur le travail des mélanges.

Les élèves protestent : « Comment on fait la couleur chair ? Comment on fait du marron ? Je n'ai que les trois couleurs primaires ! » ; « Avec la peinture je vais tout gâcher mon dessin ! »

Le professeur ne fléchit pas. Alors ils cherchent des mélanges pour rendre des effets de chairs et des transparences pour s'appuyer sur leur croquis. Ils entrent ou poursuivent ainsi une approche de la « matérialité et qualité de la couleur¹⁴ ».

Volontairement, il ne leur a pas été laissé suffisamment de temps pour parfaire graphiquement ombres, lumières, modelé (les recouvrir par de la gouache serait préjudiciable à leurs yeux). Ils n'ont eu que le temps de déterminer une identité et les structures principales du visage. Ce qui permet d'engager un défi nouveau : celui de la picturalité et notamment de la représentation de la carnation. La question des nuances, du modelé, de la touche sera à traiter soutenues par les ressources expressives de la couleur¹⁵. La difficulté sera surmontée en partie par leur motivation envers l'identité du modèle qu'ils envisagent de représenter.

Des apprentissages spécifiques en arts plastiques que la situation convoque explicitement :

- Réaliser un portrait peint ;
- Imaginer une identité et ses indices ;
- Respecter des règles de représentation liées à des connaissances anatomiques ;
- Respecter des règles de représentations liées à des observations scientifiques sur les ombres et la lumière ;
- Respecter des temps de séchage.

Des apprentissages spécifiques en arts plastiques que la situation convoque implicitement :

- Suivre des conseils méthodologiques ;
- Fabriquer des teintes subtiles à partir des couleurs primaires (palette des chairs) ;
- Explorer la touche et observer ses conséquences sur le modelé et la représentation dans son ensemble ;
- Gérer les accidents ;
- Saisir des opportunités expressives ;
- Découvrir la fascination séculaire pour la difficulté de la représentation sensuelle de la chair. (Cf. « le visage est la seule portion de notre corps que nous laissons complètement nue, dans notre société du moins. », Dan Arbib, répondant à Raphaël Enthoven in *Le visage, Les nouveaux chemins de la connaissance*, éd. France Culture/Perrin, avril 2009.)

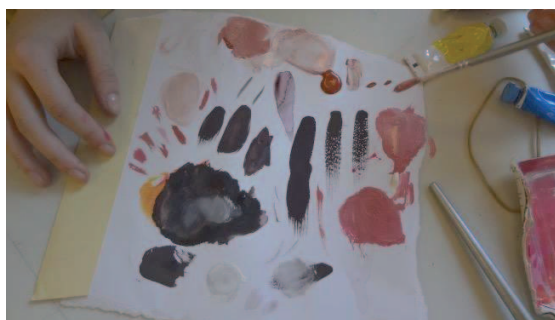
14. On renvoie ici aux questionnements du programme du cycle 4 portant sur la matérialité.

15. On prendra ici la mesure, qu'en matière de progressivité dans une logique curriculaire et spiralaire, sans être l'objet principal de la séquence, cette phase de travail mobilise un questionnement complémentaire du programme, pleinement articulé au problème posé aux élèves : « La matérialité de l'œuvre », questionnements : « La matérialité et la qualité de la couleur : les relations entre sensation colorée et qualités physiques de la matière colorée ; les relations entre quantité et qualité de la couleur. ». Sur ce point, on pourra se référer à [Penser et mettre en œuvre la progressivité dans un programme curriculaire et de cycle en arts plastiques au collège](#).

On peut observer ces questionnements et la dynamique d'action-réflexion dans les productions.

Recherche des mélanges de couleurs :

Les élèves ont mélangé, découvert volontairement ou fortuitement des couleurs, exploité leurs trouvailles, reproduit des processus, décliné les expériences en variantes. Leurs palettes seront d'ailleurs affichées et analysées avec leurs portraits une fois ceux-ci achevés.



Recherche de transparences, fluidités et empâtements :

Les élèves ont manipulé la pâte picturale, ont découvert des effets d'opacité, des traces, des recouvrements, des limites, des transparences, des dilutions. Ils les ont exploités, reproduits, anticipés, rectifiés.



Réinvestissement des apprentissages concernant les proportions :

Les élèves se sont appuyés sur le croquis réalisé en 15 minutes, puis après la ligne ont étendu leur projet à ses surfaces.



Retrouvez Éduscol sur



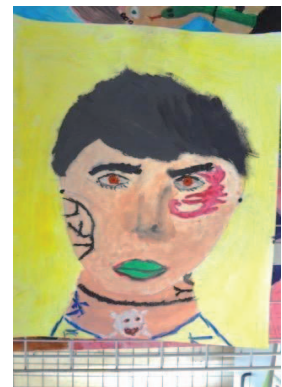
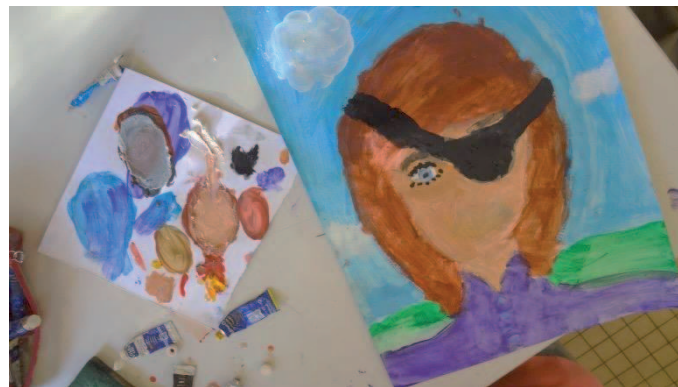
Exploitation des outils :

Alors que le pinceau avait été choisi par réflexe, la situation a parfois nécessité (en urgence) le recours à d'autres moyens ou traces : fondus ou empreintes avec le doigt, recherche d'outils appropriés aux effets recherchés : manche du pinceau, peigne, cure-dent, éponge, brosse à dent, mouchoir en papier...



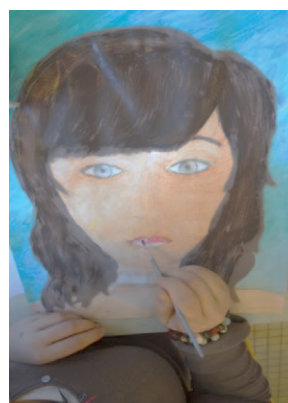
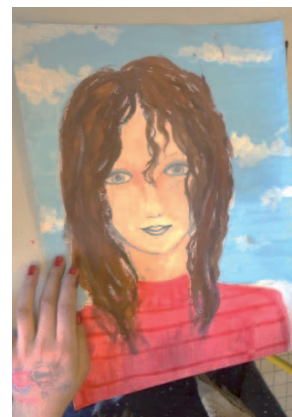
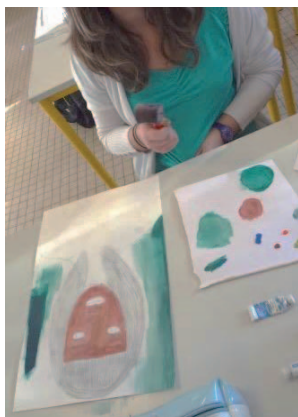
Exploitation des accidents :

La symétrie du visage et les difficultés qu'elle entraîne dans l'équilibre et la gémellité des formes provoquent parfois des accidents qui orientent le projet des élèves. Ceux-ci en ont tiré parti et ont déployé identité et expression de leur personnage. Les élèves confrontés à ces difficultés sont assez fiers de l'habileté de leurs dissimulations. La singularité de leurs travaux soulève l'intérêt de leurs camarades.



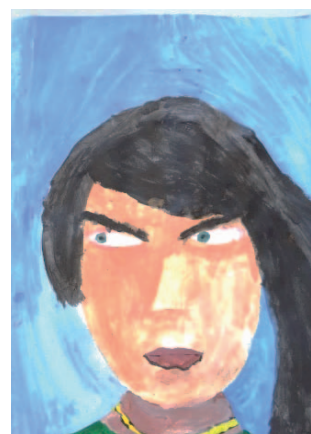
Implication de l'élève (parfois même identification) :

On peut souvent remarquer que les élèves réalisent des travaux qui leur ressemblent. Ce sont des autoportraits conscients ou inconscients.



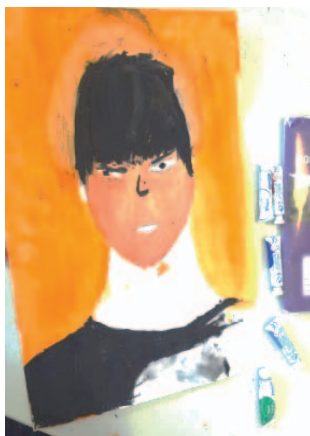
Créations :

Certains élèves ont imaginé des personnages qui s'affirment par des identités marquées. On peut les considérer comme résultant d'une démarche où les apprentissages techniques sont au service de l'expression de l'élève et de ses projets. En cela on vérifie que la phase exploratoire et son évaluation sont formatrices.



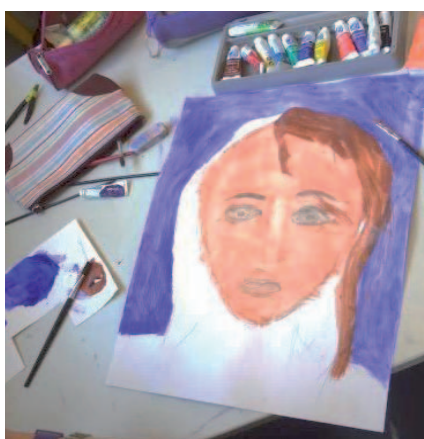
Résistance et refuge dans le stéréotype :

Pour chaque dispositif de cours il y a toujours quelques élèves qui résistent aux contraintes ou qui les évitent, bien souvent par l'emploi de stéréotypes. Ce processus est rassurant (voire satisfaisant) pour l'élève qui, avec des moyens qu'il maîtrise et comprend, tente toutefois de répondre à la demande. Cet élève aussi progresse, sort peu à peu de sa zone de confort, mais n'a pu traiter la totalité des enjeux réclamés. Il importe qu'il soit encouragé mais que les stéréotypes persistants soient pointés et discutés.



Des difficultés, des efforts :

Les bavures, surépaisseurs, repentirs, incohérences ou autres, sont bien souvent la preuve d'une anxiété de ne rien faire qui déclenche des remplissages hâtifs, des décisions peu soupesées. L'élève a besoin de s'assurer de rendre quelque chose. C'est souvent une crainte de la vacuité. Mais en arts plastiques la trace est matériellement tangible et il est parfois compliqué techniquement d'y revenir. Toute décision (couleur, geste...) doit être mentalisée, mesurée, anticipée, voire exercée sur un brouillon. La maladresse résulte donc bien souvent d'un manque de méthodologie et de confiance, mais elle peut être distincte de la notion d'efforts ou de compétences.



Bilan du temps de pratique

On peut remarquer que les élèves ont hiérarchisé leurs efforts, même s'ils ont tous traité les problèmes proposés. Certains ont été très accaparés par la difficulté d'effectuer les mélanges, pour d'autres la fabrication de nuances a été systématisée et développée. Certains ont été sensibles à l'apparence de la touche, au choix et à la trace de l'outil et à son rôle dans la représentation.

L'identité du personnage et ses dimensions narratives ont motivé certains élèves qui, d'eux-mêmes, ont engagé des recherches dans l'expression de celui-ci. Pour d'autres, le réinvestissement des règles de proportions et le combat avec la pâte picturale constituaient déjà un niveau de difficulté suffisamment accaparant.

Tous les élèves se sont investis et ont fait des efforts. Ils ont tous essayé de répondre à la demande avec rigueur, ils ont travaillé les mêmes opérations.

La divergence des réponses atteste de l'ouverture du dispositif aux expressions personnelles, malgré les contraintes qui sont apparues ici comme des problèmes à résoudre permettant d'atteindre les objectifs du cours.

La conduite formative de l'évaluation¹⁶, la verbalisation : de la vraisemblance à la ressemblance

L'affichage se compose des 25 portraits réalisés, accompagnés de la palette qui les a constitués.

- Le professeur fait vérifier et justifier par les élèves les raisons des conseils donnés et contraintes imposées, exemples à l'appui : pourquoi avoir conseillé un processus par étapes ? Pourquoi les peindre dans cet ordre ? Pourquoi avoir imposé au moins trois nuances pour représenter la peau ? Les proportions sont-elles respectées ? Qu'est-ce que cela change ? (**Mots-clefs** : temps de séchage, recouvrements, ombres et lumières, modelé, plis et proéminences).
- Quels sont les différents problèmes rencontrés pour imiter la peau du personnage et réaliser son modelé ? (**Mots-clefs** : carnation, transparence, satinée, galbe, modelé, illusion)
- Qu'apporte l'arrière-plan dans la perception du personnage ? Comment agit-il plastiquement ? (**Mots-clefs** : arrière-plan, présence, se détacher, encadrer, mettre en valeur, contexte, interactions colorées)
- Ressources expressives et plastiques de la touche, inventaire de gestes et d'outils, niveau d'exploitation ? (**Mots-clefs** : empâtement, fluidité, gestes, mouvement, graver dans la pâte, matière).
- Quels personnages avez-vous peints ? Qui sont-ils ? Quels sont les différents moyens de représenter une identité ? (**Mots-clefs** : expressions du personnage, facture de la peinture)

Conclusion de la verbalisation

- Nous sommes tous pareils mais tous différents.
- Le portrait pictural comme mémoire ou fiction.
- Qu'est-ce que la ressemblance ? Qu'est-ce que la vraisemblance ?
- Comment surgit l'expression ?

16. [L'évaluation en arts plastiques](#). Évaluer en arts plastiques au service de l'accompagnement des apprentissages de l'élève : cinq fiches pour penser et mettre en œuvre la dynamique de l'évaluation au cycle 4.

L'évaluation individuelle des productions

Les savoirs ont été construits collectivement lors de l'évaluation formative de phase 1. Bien qu'une dimension exploratoire soit toujours présente dans toute situation de pratique artistique, le projet de la phase 2 est construit à la fois sur des fondations partagées et sur des ambitions individuelles. Il peut donc faire l'objet d'une [évaluation-bilan](#) individuelle. Celle-ci portera sur l'identification des différents niveaux d'investigation et de maîtrise des élèves sur les points ciblés lors de l'évaluation formative face aux portraits peints. Mais un temps d'analyse de leur adéquation au dispositif, de leur acceptation des contraintes, de leurs efforts, et de la production qui en résulte est nécessaire. Les élèves sont invités à se questionner sur leur propre production à l'aide du document suivant dont ils remplissent la colonne « élève ». Le professeur la vise ensuite à son tour, colonne « prof », et en partage avec eux les écarts ou les points de convergences.

« Idéalement, on pourrait donc concevoir une évaluation entièrement fondue dans le travail d'apprentissage. Autrement dit, une succession de situations bien conçues et pilotées permettrait aux élèves de développer leurs compétences et connaissances tout en donnant à voir leurs acquis au temps T. À la fin d'un entraînement ou d'un match, l'entraîneur n'a pas besoin d'une épreuve supplémentaire pour évaluer ce que ses joueurs savent et savent faire. Il lui suffit de les observer sur le terrain. »¹⁷

L'évaluation apportera un regard sur un instant « T » du parcours de l'élève et participera au panorama de ses compétences trimestrielles formalisées par les programmes.

« Évaluation-navette »

On formalise ce jalon dans le parcours de l'élève par « l'évaluation-navette » présentée ci-dessous. Elle n'est pas automatique, ni systématique après chaque verbalisation. C'est un choix pédagogique et stratégique du professeur, opportun dans la particularité d'une séquence ou des besoins des élèves.

Elle se présente ici sous forme d'un document de format A5, préparé par le professeur et spécifiquement articulé à l'expérience pratique proposée aux élèves. Elle permet à l'élève de situer son propre travail relativement aux échanges ayant eu lieu lors de la verbalisation. Il y retrouve des mots-clefs, des moyens ou des méthodes qui ont permis de surmonter le problème contenu dans le dispositif. Il s'interroge tout d'abord sur ce qu'il a fait et inscrit par un codage coloré ce qu'il pense être le niveau de compétence dont il a fait preuve, puis il le remet à son professeur. Celui-ci va à son tour y apporter son regard, et le transmettre à l'élève en utilisant le même codage. Puis la fiche est à nouveau distribuée à l'élève pour qu'il en prenne connaissance et qu'il mesure les écarts entre ce qu'il pense de son travail et ce qu'en pense son professeur. Ce dialogue (écrit) entre le professeur et l'élève autour de sa production permet à celui-ci de sentir l'implication de son professeur en tant qu'observateur-évaluateur, et valorise les initiatives et efforts individuels. L'« évaluation-navette » est très rapide à remplir, devient un rituel de fin ou de début de séance. Elle vient compléter l'évaluation formative de la verbalisation qui, dans sa dynamique collective ne permet pas d'apporter un regard fouillé sur chaque travail.

En résumé, ce document est une trace du travail et des acquisitions formalisées après la pratique et la verbalisation. Il participe à une co-construction de l'évaluation avec l'élève. Il effectue le trajet Élève-Professeur-Élève-Professeur. Rempli par l'élève **après la verbalisation**, complété par le professeur et redistribué à l'élève la semaine suivante, il est stocké par le professeur dans son cahier de suivi de la classe, par exemple ici à la page « Thibaut ».

¹⁷. Philippe PERRENOUD, Évaluer des compétences, in *Éducateur*, n° spécial, mars 2004, p. 8-11.

Réaliser un portrait à la gouache : une personne que l'on pourrait croiser dans la rue !

	ÉLÈVE	PROF
Compétences à « Expérimenter, produire, créer » et à « Mettre en œuvre un projet »¹⁸		
Réalisation d'un portrait vraisemblable	X	0
Respect des contraintes	X	0
Respect des conseils et étapes du travail	X	0
Quantité et qualité des inventions	X	0
Gestion des accidents	X	0
Concentration, implication, efforts fournis	XX	0
Maîtrises techniques spécifiques		
Recherche de nuances colorées pour représenter la carnation	X	0
Maîtrise de la touche	X	0
Recherches sur la lumière et le modelé	X	0
Respect des proportions	X	0
Compétences à « S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité »		
Participation à la verbalisation		0

Niveau de maîtrise insuffisant Niveau de maîtrise fragile

Niveau de maîtrise satisfaisant Bonne maîtrise

Remarques sur l'évaluation de Thibaut et notamment sur l'auto-évaluation :

Thibaut a mis deux croix pour faire remarquer à son professeur qu'il s'était moins dispersé au cours de ce travail, et qu'il en était fier. Le professeur reconnaît cet effort (même si la voisine de Thibaut est chaque jour plus calme que lui). Mais ayant atteint la limite de ses capacités d'attention, il n'a pas participé à la verbalisation, il a été passif voire dispersé. Il en a conscience.

On remarque aussi que lors de l'auto-évaluation, les élèves sous-estiment leurs capacités ou leurs résultats, ils n'identifient pas leurs hésitations comme des recherches, mais comme des ratages. Ainsi Thibaut appose une croix rouge (niveau de maîtrise insuffisant) dans sa « gestion de l'accident » et dans l'item « recherches sur la lumière et le modelé » alors que le professeur repère ses hésitations ou repentir et pointe le traitement de ces questions à un niveau fragile et non insuffisant.

« Se comprendre de l'intérieur, se questionner, permet de dégager des pistes pour ses actions futures. L'enseignant guide ce processus métacognitif en invitant l'apprenant à développer des conduites réfléchies et autonomes. L'auto-évaluation consiste bien en un processus de régulations dynamiques et interactives de formation. »¹⁹

Par conséquent il faut aussi considérer **les limites de l'auto-évaluation**, tant par le temps qu'elle prend sur le temps du cours (elle doit donc être simple et succincte), que par la dévalorisation qu'elle peut entraîner. L'évaluation doit donc être un échange et s'inscrire dans une continuité, et non se présenter comme une finalité.

18. On se situe ici dans les composantes plasticiennes d'une séquence d'arts plastiques. Sur ce point, on se référera à Penser et mettre en œuvre la progressivité dans un programme curriculaire et de cycle en arts plastiques au collège. [La séquence, une unité d'enseignement opérante et structurante dans le parcours de formation de l'élève en arts plastiques.](#)

19. Marylise PILLONEL et Jean ROUILLER, Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant, dossier n°393, Cahiers pédagogiques.

Des reproductions d'œuvres d'art projetées, analysées, débattues (consignées sur l'Espace Numérique de Travail, accessible aux élèves) :

- Léonard De Vinci (1452-1519), *La Joconde*, huile sur bois, 1503-1506, 77 x 53cm. Paris, Musée du Louvre. (**Mots-clefs** : arrière-plan, facture, sfumato, modelé, expression).
- Une mosaïque d'*autoportraits* de Rembrandt (1606-1669) sur laquelle on fait des focus. (**Mots-clefs** : touche, modelé, grattage, ombres et lumières, empâtement, proportions, matières, expression, temporalité, « mouvoir/émouvoir²⁰ »)
- Gustave Courbet (1819-1877), *Le désespéré*, huile sur toile, 1843-1845, 45 x 54 cm, collection particulière. (**Mots-clefs** : expression, posture, spectateur, espace de représentation).

Phase 3 : réitération des acquis et exploration de nouveaux champs de pratique artistique (une phase où l'on vérifie en quoi les évaluations passées ont participé à la progression de l'élève)

Cette partie de la séquence est dédiée à la réalisation d'un buste en terre. Une verbalisation et l'ouverture sur des références accompagnent les apprentissages. (durée : une séance et demie).

La séquence se poursuit et vise à convoquer les apprentissages acquis, à les élever à un niveau d'expertise supérieur en permettant l'exploration d'un domaine artistique parfois méconnu par les élèves : le modelage. L'objectif étant d'éveiller les sensibilités à l'expression tridimensionnelle et au contact avec la terre, de trouver des moyens pour animer la figure, de soumettre à l'élève la question de la tension entre la matière brute et sa transformation par la représentation.

« Alors Dieu modela l'homme avec la glaise du sol, il insuffla dans ses narines une haleine de vie et l'homme devint un être vivant. »²¹

« Jamais je n'arriverai à mettre dans un portrait toute la force qu'il y a dans une tête »²²

La situation de pratique

Si certains professeurs doutent de la sérénité du déroulement d'un cours qui remettrait de l'argile entre les mains d'élèves parfois turbulents, on peut rappeler que la dimension événementielle et l'attraction sensuelle de l'argile provoquent en général beaucoup d'attention. Ne reste que le nettoyage à anticiper, à planifier avec les élèves.

« Les difficultés de gestion de la classe peuvent être partiellement résolues par «la délégation à l'objet» : c'est l'objet (le travail concret) qui dicte les règles et non la volonté du professeur.²³

Matériel distribué : un morceau de carton de 20 x 20 cm, de nombreux outils (ébauchoirs, mirettes et spatules variés, couverts en plastiques, cure-dent, bâtons d'esquimaux, etc.), une masse de terre glaise de la taille d'un poing. Travail individuel. 50 minutes.

Demande orale faite aux élèves : « *Maintenant que vous savez bien représenter un visage, vous allez réaliser un buste en terre, c'est-à-dire la tête d'un personnage, son cou et ses épaules, qui serviront aussi de socle. Attention c'est une sculpture, c'est en trois dimensions. Cette tête aura tout ce qu'il faut (le professeur montre sur sa tête) : une boîte crânienne avec un cerveau à l'intérieur, une*

20. Mouvoir/émouvoir : cf. dualité de la traduction du terme « bewegliches Bild » en bas-allemand et néerlandais, à propos de la peinture de Rembrandt, développée par Ernst Hans GOMBRICH in *Réflexion sur l'histoire de l'art*, éd. Jacqueline Chambon, 1992, page 235.

21. Livre de la Genèse 2,7.

22. Alberto Giacometti, in le film documentaire de Michel Van Zele, 2000, les films d'ici, ARTE France.

23. <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/grillesequence.pdf>. Philippe Meirieu, in Grille d'analyse d'une séquence d'apprentissage.

nuque, un front, des arcades sourcilières, des pommettes, des mâchoires et un menton, des paupières, des lèvres, etc. Tout cela respectera bien entendu les proportions que vous connaissez déjà ! Cette fois, comme il n'y aura pas de couleur, vous lui donnerez surtout de l'expression (celles que vous voudrez). Réalisez un buste très expressif ! »

Trace écrite au tableau : Réalisez un buste très expressif ! Ne pas diviser la matière (le moins possible) : modeler ! Outils au choix, 50 minutes.

Geste réalisé par le professeur devant tous les élèves : « Modeler c'est façonner l'argile, regardez ! ». Le professeur prend un cube de terre, l'élève au regard de tous, le pince en son milieu, ce qui fait immédiatement apparaître des épaules, un cou et une masse cubique préfigurant une tête, puis dit : « il ne lui manque plus que l'expression ! ».

Les élèves se mettent au travail.

On peut remarquer dans la formulation de la demande des attendus explicites :

- L'articulation avec les séances précédentes, et le rappel des expériences et acquis opérés ;
- Des contraintes, ou « cahier des charges » qui éviteront les solutions de facilité, et qui permettront aux élèves de relever l'enjeu majeur de la réalisation demandée, notamment sur les éléments anatomiques, et le respect des proportions ;
- Un rappel du cadre du domaine artistique, la sculpture, le buste, la tridimensionnalité ;
- Deux difficultés supplémentaires : la découverte d'un nouveau médium en trois dimensions et la notion d'expression.

On peut remarquer également dans la demande des attendus (volontairement) implicites :

- Le professeur rassure les élèves, « maintenant que vous savez bien représenter un visage », et leur rappelle les travaux accomplis lors des séances précédentes ;
- Le mot « tête » a laissé la place au mot « visage » pour inciter à représenter dans les trois dimensions, en ronde-bosse. Le terme de socle, s'annonce comme une base technique à l'érection du buste, mais elle permet aussi aux élèves d'envisager leur buste comme un objet sculptural ;
- « Cette tête aura tout ce qu'il faut », c'est une gageure anatomique qui annonce déjà l'évaluation. « Une tête avec un cerveau dedans », au-delà du désir de les amuser, cette remarque anticipe la difficulté pour les élèves d'investir la partie supérieure du crâne dans leurs travaux : front et cuir chevelu disparaissent souvent au profit d'un déploiement du visage sur la totalité de la face. C'est donc un rappel des règles de proportions, un appel à l'observation anatomique. Lors de l'accompagnement le professeur fera sans doute résonner la question « Où est donc passé son cerveau ? » ;
- L'énumération des parties en ronde-bosse sollicite un geste nouveau dans leur exploration du médium par le modelage. Repousser n'est pas ajouter. Le professeur a conscience que dans le parcours des élèves, souvent, la dernière expérience effectuée pour représenter en volume à partir d'un médium souple date des classes du cycle 1, en maternelle. Rappelons que lors de ces premières expériences en maternelle, les élèves réalisent majoritairement des boudins de pâte, qu'ils sectionnent puis assemblent. La construction de la figure est donc souvent additive : ils ajoutent la matière nécessaire. Ces productions sont davantage en bas-relief que véritablement sculpturales. Le modelage est donc un geste nouveau et assez difficile pour eux²⁴ ;

24. On attirera également l'attention sur ce point : l'approche commune, quasi « réflexe » des élèves, mais pas seulement eux, est celle d'un processus additif : on additionne, on ajoute du médium, on colle, on recouvre, on accumule de la matière, des formes, des objets... Or, la situation d'apprentissage présentée invite à penser un autre rapport à la matière, à la fabrication, à l'intention plastique : par la soustraction, l'évidement, le retrait, le prélèvement. Autant d'opérations qui conduisent à d'autres registres, d'autres significations, d'autres dimensions plastiques et symboliques. L'élève découvre aussi qu'il peut être auteur non par un geste forcément additif mais par la dimension soustractive ou un geste transformationnel.

- Le professeur signale les arcades sourcilières et les pommettes car elles participent à la structure élémentaire du visage, il termine son énumération par les lèvres et les paupières, qui feront appel à une motricité fine et à l'émergence de plis subtils de la glaise entre creux et ronde-bosse dans la phase terminale de leurs travaux. Dans cette énumération il y a donc une incitation méthodologique ;
- « Cette fois pas de couleurs » : lors de la phase précédente du travail, la demande de réaliser un portrait à la gouache les avait surpris et un peu effrayés, ils avaient été incités à relever ce défi, inattendu, plutôt que de s'installer dans une confirmation confortable et rassurante du portrait au crayon. Lors de cette séance, il avait été observé que la couleur anime la figure, qu'elle agit plastiquement, symboliquement et contient des ressources expressives. La privation insistante de la couleur (néanmoins logique avec de la terre) étant rendue explicite, permet implicitement de stimuler les élèves du côté d'une recherche d'expression par d'autres moyens : la déformation du visage par le modelage pour animer le personnage.

Déroulement du travail :

Les élèves s'impliquent et s'appliquent. Certains vérifient quelques données métriques concernant les proportions du visage, d'autres observent à la dérobée les oreilles ou le profil de leur voisin. Certains peinent : ils dessinent (en réalité, ils gravent) sur la matière plutôt que de la manipuler. Les creux du visage sont aisément façonnés, mais les rondes-bosses posent problème. La méthodologie allant de la structure vers le détail semble acquise. Les élèves prennent du plaisir à essayer et à commenter les nombreux outils à disposition.

Durant le travail, le professeur remarque ce qui est déjà en place au niveau anatomique et ce qui manque encore. Au fil des 15 dernières minutes, il questionne les élèves sur la nature de l'expression du personnage et son identité.

Retrouvez Éduscol sur



P : Qui est-ce ? Que lui arrive-t-il ?

E : C'est une grand-mère qui a peur. C'est un punk qui rigole mais il n'a plus de dent. C'est un enfant timide. C'est une dame très fatiguée, comme ma voisine de palier. C'est un Président, ça se voit !

Les projets d'élèves se fondent souvent sur des intentions et des gestes maîtrisés et parfois sur des opportunités ou des accidents techniques, qui sont exploités.



Retrouvez Éduscol sur



La conduite formative de l'évaluation :

Elle a lieu lors de la séance suivante, face aux travaux secs, disposés sur une table centrale recouverte de papier noir et présentant les bustes tournés dans toutes les directions. Les élèves sont rassemblés tout autour. Ils sont heureux de retrouver leurs personnages et s'en émeuvent. Ils font connaissance avec les personnages réalisés par leurs camarades. Leurs réactions fusent. Elles portent principalement sur les réussites : les globes oculaires et les paupières sont finement réalisés (anatomie et motricité fine), la matière capillaire ou les rides sont bien imitées (matérialité, choix des outils), et surtout ils décryptent les expressions (parfois fortuites) : « C'est moi quand je me réveille à cause d'un cauchemar ! C'est ma voisine qui ne dit jamais bonjour ! Celui-ci est tout étonné ! Madame, maintenant c'est ma sculpture qui me regarde ! » Une rencontre a lieu, la stratégie des acquisitions progressives de la séquence a permis d'atteindre un niveau suffisant pour que les productions des élèves participent à leur expression profonde et puissent aussi émouvoir les spectateurs. C'est d'ailleurs un enjeu fondamental de l'Art.

Vous allez vous mettre deux par deux puis sélectionner deux travaux qui ne sont pas les vôtres et qui vous semblent intéressants de présenter aux autres. Vous définirez les liens ou les différences que vous établissez entre eux, et l'expression que vous avez décelée dans chacun des bustes. Vous avez 10 minutes pour réfléchir entre vous et ensuite vous nous ferez part de vos observations.

Le professeur propose des modalités nouvelles pour la verbalisation afin de solliciter les élèves sur des compétences langagières et analytiques.

Une préparation de 10 minutes permet l'échange et l'émergence des concepts, mais pas la prise de note. C'est donc, en quelque sorte un exercice d'éloquence, mais surtout d'observation et d'analyse purement oral qui oblige au moins la moitié des élèves de la classe à s'exprimer plus longuement qu'à l'accoutumée.

Leurs interventions suscitent alors plus de réactions. La parole est libérée. Le professeur recentre sur les deux questions posées et ajoute les questionnements suivants au fil des échanges : « Ce buste est-il ressemblant ? Grâce à quoi le bloc de terre glaise s'est-il animé ? (**Mots-clefs** : effets de matières, précisions anatomiques, regard vers le spectateur et spatialité). Quels moyens ont été utilisés pour parvenir à cette expression (**Mots-clefs** : noms des outils, utilisation des outils, déformations, creux et ronde-bosse, traitement des surfaces). Que se passe-t-il lorsqu'on ajoute une dimension supplémentaire dans une représentation ? (**Mots clefs** : différences entre espace réel et espace de représentation, présence, réception par le spectateur).

L'évaluation individuelle des productions

« Évaluation-navette » :

Élève-Professeur-Élève-Professeur : remplie par l'élève **après la verbalisation**, complétée par le professeur et redistribuée à l'élève la semaine suivante, l'évaluation est stockée par le professeur dans son cahier de suivi de la classe, par exemple ici à la page « Thibaut ».

Nom : Prénom : Thibaut Classe : Date : 27 novembre

Réaliser un buste très expressif !

	ÉLÈVE	PROF.
Compétences à « Expérimenter, produire, créer » et « Mettre en œuvre un projet »²⁵		
Réalisation d'un buste vraisemblable	X	0
Exploitation tridimensionnelle	X	0
Exploration des outils	X	0
Émergence d'une expression	X	0
Respect des contraintes	X	0
Concentration, implication, efforts fournis	X	0
Maîtrises techniques spécifiques		
Effets de surfaces	X	0
Modelage : creux et ronde bosse	X	0
Maîtrise des déformations dues à l'expression	X	0
Précision des détails	X	0
Compétences à « S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité »		
Participation à la verbalisation	X	0

Niveau de maîtrise insuffisant Niveau de maîtrise fragile

Niveau de maîtrise satisfaisant Bonne maîtrise

Remarques sur l'évaluation de Thibaut :

Thibaut a confirmé ses capacités à maintenir son attention et à en améliorer la durée. Il s'est davantage impliqué dans le travail et a mis en œuvre davantage d'opérations, il a effleuré plus de questions. Son travail est dans cette logique de meilleure qualité, même si certaines difficultés n'ont pas été surmontées. Il n'avait pas du tout participé à la verbalisation la semaine dernière, et pour ce travail il a été attentif, et même s'il n'est pas intervenu oralement, il a suivi les débats. Poursuivant cette logique ascendante (visible sur « l'évaluation-navette »), Thibaut participera peut-être à la verbalisation dans les semaines à venir ?

La séquence s'achève par la projection de références culturelles et artistiques.

- Les mots-clefs, vus en verbalisation et notés au tableau au fil des échanges, sont toujours visibles lors des références ;
- Les liens entre le médium et la représentation ;
- La chronologie en lien avec les représentations ;
- L'évolution des formes et des fonctions des représentations anthropomorphiques.

25. On se situe ici dans les composantes plasticiennes d'une séquence d'arts plastiques. Sur ce point, on se référera à la ressource : [La séquence, une unité d'enseignement opérante et structurante dans le parcours de formation de l'élève en arts plastiques.](#)

Les reproductions d'œuvres projetées, analysées et débattues avec la classe (consignées sur l'Espace Numérique de Travail, accessible aux élèves) :

- Crâne sépik surmodelé, Nouvelle Guinée, Cabinet d'André BRETON (1896-1966), Paris, Musée National d'Art moderne Georges Pompidou.
- Franz Xaver MESSERSCHMIDT (1736-1783), *69 têtes de caractère*, 1736-1783 (mosaïque projetée puis focus).
- Honoré DAUMIER (1808-1879), *série des 36 Célébrités du Juste Milieu*, 1832-1835, Paris, Musée d'Orsay (mosaïque projetée puis focus).
- Camille CLAUDEL (1864-1943), *Buste de Rodin*, 1888-1889, terre cuite. Paris, Musée Rodin.
- Auguste RODIN (1840-1917), *Tête de Camille Claudel coiffée d'un bonnet*, terre cuite, vers 1884. Paris, Musée Rodin.

Une Logique spiralaire : l'année suivante, ces élèves seront en fin de cycle 4

La découverte de ce qu'est l'art dans la logique spiralaire préconisée dans les programmes, permet d'envisager un retour sur ses notions essentielles au travers de situations d'enseignement de plus en plus exigeantes, ouvertes, complexes au fil du cycle 4 :

Les élèves de la classe ont travaillé en milieu de cycle sur le portrait, ses exigences techniques, ses ressources expressives, ses fonctions, son ancrage dans l'évolution des représentations, ils y ont développé des propos, des démarches.

Les élèves pourront travailler à nouveau sur les questions soulevées par le portrait et indiquées dans les programmes, au travers de deux situations relevant de niveaux de difficultés supérieurs, dont voici quelques exemples :

- En agrandissant le format pour travailler la composition, l'organisation de l'espace et penser les surfaces dans leur picturalité par exemple ;
- La contrainte de travailler en groupe cette fois, pose également des problèmes porteurs d'apprentissages : elle développe des compétences sociales, des aptitudes à mutualiser, des leaderships ;
- Une contrainte concernant l'outil obligera les élèves à approfondir leurs premières expériences et à s'engager sur les ressources expressives de la matérialité. On peut par exemple les obliger à peindre à main nue, sans outil. Ils découvriront les nombreuses fonctionnalités de la main : doigts, ongles, articulations, paume, et leurs ressources en termes de traces pour représenter. Empâtement, dégradés, superpositions seront alors exploités, dans un geste pictural d'envergure qui ne sera pas sans rappeler les aspects sensoriels découverts lors du modelage ;

- On peut proposer la réalisation d'un portrait en camaïeu sur très grand format (4 m 25 x 1 m 50), en groupe de 6 à 10, avec seulement 2 couleurs (orange et blanc), à mains nues, sans outils :



- On peut élargir à la notion de portrait sans figuration lors d'un autre travail, par les indices, les collections, des objets, etc.

Conclusion sur l'évaluation :

« L'évaluation n'est pas la quantification. Attention aux pratiques métrologiques et quantitatives sur les politiques éducatives qui relèvent d'une nouvelle fabrique de la servitude. »²⁶

La séquence d'enseignement permet à l'élève d'engager des axes de questionnements sensibles et artistiques, de les éprouver et de les approfondir par l'expérimentation et la création de projets personnels. Elle se constitue d'une synergie entre les consignes, des contraintes qui mettent en œuvre des problématiques techniques, sémantiques, théoriques, et des temps de langage construits qui les exhument de la production de l'élève et de ses empreintes psycho-affectives.

Si toute activité en arts plastiques est évaluable lors d'une courte verbalisation, l'évaluation formative participe, en certains points, à une reconnaissance des efforts et compétences fournis par l'élève et façonne ainsi des repères encourageants pour lui, et éclairants pour le professeur qui l'accompagne. Il en déduira potentiellement les contenus des séquences à venir. Le professeur sait que la construction collective de savoirs communs exige une concision de sa part, et des qualités d'écoute. La verbalisation, pour qu'elle soit formative doit éviter l'écueil de l'exposé magistral pour rester un temps de pratique du langage. Car celui-ci met en œuvre de la pensée.

Si chaque activité mérite un retour évaluatif précis, celui-ci ne passe pas pour autant par une accumulation de fiches. C'est lors de l'accompagnement, et de l'évaluation formative mise en œuvre durant la verbalisation, que le professeur valorise des postures de recherches, des interrogations fertiles, des grâces sémantiques, des gestes (même balbutiants), des aptitudes à mutualiser. Elles seront le terreau de l'altérité qui donne du sens aux apprentissages et met

²⁶. Alain Abelhauser, Roland Gori, Marie-Jean Sauret, *La Folie Evaluation: Les nouvelles fabriques de la servitude*, éd. Mille et une nuits, nov. 2011.

en relief les fondements de l'Art.

Des facteurs pédagogiques et de nombreux écrits théoriques justifient de la présentation des modalités de l'évaluation en amont de l'activité. Elle apparaît dans ce cas comme contractuelle entre le professeur et les élèves. Il n'en reste pas moins que la pratique plastique et l'expression artistique nécessitent souplesse et ouverture de la part de l'enseignant. Si les attendus du professeur sont trop formels, l'évaluation annoncée en amont s'impose alors sur les ingrédients propulseurs (incitations, consignes) au risque d'une soustraction de la dimension artistique des pratiques, de leurs surgissements, fantaisies, inattendus, qui sont pourtant nos objectifs principaux, et sur lesquels se fondent les autres savoirs. Il y a alors un risque de conditionnement. Il semble donc préférable que l'évaluation annoncée en amont apparaisse brièvement, au second plan, voire en partie implicitement, dans les contraintes par exemple. On laissera la situation incitatrice ou la demande résonner dans leurs esprits lors de la mise au travail, pour créer. L'évaluation, les contraintes, ne seront qu'un appui pour ne pas chuter.

Les compétences alors accumulées, relevées régulièrement au fil des situations d'enseignement, sont à synthétiser dans l'échelle des « compétences travaillées » et au regard des attendus de fin de cycle, définies pour les unes par les programmes d'enseignement et indiquées pour les autres dans les ressources d'accompagnement²⁷. Ces compétences sont activées séance après séance, mais leur maîtrise nécessite le cheminement dans une période (par exemple un trimestre) au travers de la construction des séquences entre elles, pour apparaître comme des indicateurs mesurables.

Le professeur est détenteur et responsable du parcours de chacun. Il observe sa classe au travail et plus précisément le parcours de chaque élève dans son dispositif. Il prend note (même de manière non formalisée) de chaque progrès, initiative ou connivence nouvelle avec le projet d'enseignement, il les rend explicites. Le diagnostic des premiers cours définit des besoins parfois différents selon les élèves : des progrès dans les savoirs disciplinaires, dans la maîtrise de la langue, dans le désir d'apprendre ou dans les savoir-être... Ils orientent les scénarii pédagogiques et les constructions didactiques à venir, les intentions du professeur pour former spécifiquement ses élèves. Ces facteurs sont plus sensibles et viennent s'ajouter à l'ambition du niveau de maîtrise des compétences attendues en fin de cycle. Parfois relégués au second plan au profit des apprentissages disciplinaires, ils s'inscrivent aussi dans une logique d'explicités et d'implicités maîtrisés. Ces compétences apparaissent pourtant essentielles pour les acquisitions fondamentales. L'évaluation est de fait difficile à (strictement) rationaliser, elle ne peut qu'être contextualisée à cette observation bienveillante, précise et professionnelle du professeur. L'évaluation en arts plastiques n'est pas une fin mais une question qui nécessite précisions et distance. La place de l'évaluation est à envisager comme un outil pour progresser, qui appartient en premier lieu à l'élève.

²⁷. Voir [Attendus de fin de cycle 4](#).