

L'analyse de l'objet produit en classe, sous l'angle des apprentissages visés. Enjeux pour la formation et la recherche en didactique des arts plastiques et visuels

Stefan Bodea
Université de Genève, DAM.

Mots-clés : didactique des arts plastiques et visuels ; analyse de pratiques ; objet produit en classe ; contenus d'enseignement-apprentissage ; formation ; recherche

0. Introduction

Cette contribution, relevant de l'axe 1 du colloque qui s'est tenu en juin 2019 à Amiens, à l'Université de Picardie « Jules Verne », est une recherche empirique portée par l'analyse didactique d'une séquence d'enseignement dispensée par un étudiant en formation initiale à l'enseignement des arts plastiques et visuels (APV), à l'IUFE (Institut Universitaire de Formation des Enseignant.es) de l'Université de Genève. L'analyse a été effectuée dans le cadre du séminaire d'initiation des étudiant.es à la recherche, dispositif de formation s'appuyant essentiellement sur l'*analyse clinique* (au sens de Leutenegger, 2009) de pratiques d'enseignement filmées, ancrée dans la *théorie de l'action conjointe professeur-élèves* (Sensevy, 2006, 2007 et 2008).

Notre objet empirique est une séquence comportant six séances, intitulée « Le lointain, silhouettes du paysage », extrêmement dense sur le plan des ressources sémiotiques mobilisées par le stagiaire. Elle combine entre autres, discours, expériences « oralographiques » (Bouchard, 2005), lecture et production d'images, visionnement d'extraits de films d'animation ou présentant des installations en papier découpé, conduites corporelles spécifiques aux techniques convoquées (gestes amples de peinture à l'acrylique, gestes fins de découpage de différents types de « silhouettes » dans des bostols couverts de « gris colorés ») et mise en scène de la production finale des élèves : agencement spatial des plans comportant les « silhouettes » découpées, avec recours à une source de lumière artificielle). Les activités des élèves débouchent sur l'élaboration d'un décor d'animation (*objet matériel et symbolique*), attente que l'enseignant formule comme « composition d'un paysage par plans successifs, découpés », et dont il s'agira ici de traiter le rapport aux apprentissages visés, à travers les questions suivantes :

-Quelles sont les finalités d'apprentissage associées aux objets produits par les élèves au fil des activités qui structurent leur élaboration ? Comment les activités proposées s'articulent-elles en termes de progression des apprentissages ? En quoi ces productions incarnent-elles les contenus d'enseignement - apprentissage en jeu et comment sont-elles évaluées ? (Quel est le rapport entre leurs différentes propriétés plastiques, le système d'attentes formulées à l'intention des élèves et les objets épistémiques en jeu ?)¹ Quelle est, au regard des prescriptions officielles -cf. PER (Plan d'études romand) -, la place accordée à la créativité des élèves dans l'économie de cet enseignement ? En quoi l'analyse didactique de cette séquence peut-elle contribuer à une formation professionnalisante en APV ?

Le traitement de ces questions passe nécessairement par l'analyse des significations co-construites par les acteurs au fil des *transactions didactiques* (Sensevy, 2006, 2007 et 2008), à propos des artefacts conçus et élaborés en classe, qui dans une perspective anthropologique, « ne doivent pas être analysés en tant que choses mais comme médiateurs de l'usage » (Rabardel, 1995, p. 34).

Les élèves sont invité.es à créer une composition « cohérente » (à travers l'élaboration et l'assemblage de « silhouettes » découpées dans des bostols peints qui déclinent des « gris colorés » dans une logique

¹ Laurent Filliettaz nous rappelle à ce propos le fait que « la mise en visibilité des savoirs dans l'interaction est fondée également sur la manière dont les participants s'engagent dans l'environnement matériel et font usage des éléments de cette matérialité » (Filliettaz, 2018, pp. 143-144).

graduelle, du plus clair au plus foncé). Les interactions analysées font essentiellement émerger une attention accordée à la thématique, référée à ce que la composition « représente » (un paysage de désert, un paysage urbain, etc.) et aux éléments de cette composition (en l'occurrence les « silhouettes » qui l'habitent). Notre analyse met en évidence le principal objet de savoir traité avec les élèves (la « perspective atmosphérique », associée à la convention « foncé-clair » et indexée à l'agencement progressif des plans du décor). Ce qui prend contour au fil des activités, c'est, à quelques petites exceptions près, une représentation frontale des « silhouettes », en partie occultées par la superposition des plans, ce qui amène l'enseignant à en proposer un agencement vertical, artifice censé permettre, selon lui, des visions « latérales » sur le décor, comme pour « récupérer » l'idée d'une « composition » censée restituer des effets relevant de la perspective en deux points de fuite, perspective convoquée à un moment donné de la leçon (afin d'induire aux élèves un travail à effets tridimensionnels).

La problématique qui fonde notre étude peut être rapidement formulée de la manière suivante : comment se fait-il que la « cohérence de la composition » attendue par l'enseignant (qui est d'ailleurs un des critères essentiels de l'évaluation des travaux des élèves) s'affranchit des contenus mobilisés relativement à la perspective en deux points de fuite (qui cède la place à la seule perspective atmosphérique) ? Cette question invite à interroger le statut de cette « cohérence » au regard de son évaluation (cf. à ce propos, critères d'évaluation -annexe 1) en tant que travail créatif censé incarner, dans une logique de progression des apprentissages, les savoirs co-construits au fil des transactions didactiques².

Nous allons présenter tout d'abord notre corpus et les conditions de récolte des données qui le composent, ainsi que les éléments méthodologiques et théoriques sur lesquels nous nous sommes appuyé dans notre démarche. Nous nous pencherons ensuite sur l'analyse didactique de l'enseignement retenu, qui articule visées d'apprentissage déclarées, des événements didactiques significatifs du point de vue de nos questionnements, ainsi que des éléments issus de l'entretien post-observation de la leçon. Dans un troisième temps, nous fournirons des éléments de conclusion et quelques réflexions portant sur les enjeux de notre étude pour la formation et la recherche en didactique des APV.

1. Le corpus et la récolte des données qui le composent

Le corpus traité ici de manière sélective est composé de données récoltées dans le cadre de notre projet doctoral³ :

- une séquence d'enseignement filmée en plan rapproché et en plan fixe, comportant plusieurs leçons (dont six filmées pour les besoins de notre projet) à deux périodes de 45 minutes. Cet enseignement a été dispensé auprès d'une classe de 11^{ème} (3^{ème} cycle du secondaire 1), groupe composé de 15 élèves âgés de 13-14 ans.
- la transcription des séances (selon un système préétabli de conventions de transcription multimodale qui articule interventions discursives⁴ et gestes ostensifs monstatifs et/démonstratifs engageant différents supports visuels, dessins schématiques...)
- un entretien préalable centré sur l'explicitation des visées didactiques du stagiaire
- un entretien d'auto-confrontation en régime semi-dirigé, centré sur l'explicitation de la logique et des ressorts de l'agir du stagiaire, ainsi que des démarches des élèves et de leur évaluation au regard des apprentissages visés et de ceux effectivement incarnés par leur travail ;
- le document de planification de l'enseignement observé, tel que fourni par le stagiaire

² Il s'agit d'une attente disciplinaire spécifique du dispositif de formation sur le terrain (l'accompagnement des pratiques d'enseignement en stage).

³ Ce projet a conduit à la thèse de doctorat intitulée *Praxéologies enseignantes et postures professionnelles dans l'enseignement des arts plastiques et visuels. Une analyse didactique de pratiques expérimentées et débutantes dans le secondaire genevois*. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (thèse n° 594).

⁴ Les interventions verbales de l'enseignant sont considérées ici dans leur dimension performative et notamment perlocutoire, comme adressées aux élèves et invitant ces derniers/-ères à agir.

-des photographies de travaux d'élèves (à différents stades de leur réalisation).

Ce corpus a été exploité dans le cadre de notre thèse de doctorat, mais aussi, ultérieurement, dans le cadre de la formation initiale des futur.es enseignant.es secondaires spécialistes des APV, à laquelle nous contribuons depuis 2011, à présent en tant que chargé d'enseignement en didactique des APV et de la musique. Dans ce contexte, nous assumons le séminaire d'initiation à la recherche, l'atelier de didactique disciplinaire et le suivi des stagiaires sur le terrain (stages en responsabilité ou en responsabilité partagée avec un.e enseignant.e chevronné.e), unités de formation qui s'appuient essentiellement sur l'analyse de pratiques d'enseignement-apprentissage, vue comme outil de professionnalisation.

2. Ancrage théorique de l'étude

S'agissant de traiter d'interactions de classe orientées par l'élaboration d'un objet spécifique à partir des interprétations que les élèves font des offres de significations proposées par l'enseignant à travers son aménagement du milieu d'étude, nous avons convoqué le cadre conceptuel de la *théorie de l'action conjointe (professeur-élèves) en didactique* (TACD), qui met en avant la nature organiquement communicationnelle de l'action didactique, fondée sur l'interprétation que les élèves produisent de la situation didactique. Dans ce cadre théorique, une attention particulière est portée, entre autres, sur la notion de « contrat didactique » en tant que système de normes et d'attentes collectives qui seront « dépassées ou redéfinies dans la dialectique de l'ancien et du nouveau » (Sensevy, 2007, pp. 9-10) qui caractérise les transactions didactiques. L'agir didactique y est vu comme analysable à travers un système d'actions d'enseignement-apprentissage à caractère générique (la *définition* de ce qui est proposé à l'élève, la *dévolution* des tâches le concernant, la *régulation* de ses conduites d'étude/d'apprentissage et l'*institutionnalisation* des savoirs co-construits dans la situation didactique), actions considérées sous trois angles de vue : « mésogénétique » (relatif aux contenus et significations introduits par l'enseignant.e dans le milieu didactique) ; « chronogénétique » (relatif à l'organisation du savoir sur l'axe du temps) ; « topogénétique » (relatif à la logique de partage des actions mésogénétiques et chronogénétiques entre le professeur et les élèves).

Nous estimons que le cadre de la TACD relève à la fois :

-d'une approche *sémiopragmatique* des transactions didactiques, qui prend en compte les rapports de significations qu'entretiennent les *co-agents* (Sensevy, 2007, p. 16)⁵ avec le milieu didactique. Plus exactement, cette approche pose que « les significations qui résultent de l'action didactique sont relatives aux interactions enseignant-élève-s mais en fonction des rapports de signification que chacun entretient avec le milieu » (Rickenmann & Lagier, 2008, p. 211)⁶.

Un des avantages épistémologiques de cette approche consiste à voir les productions conjointes élaborées en classe (*artefacts* ou *productions symboliques*) comme des outils d'analyse des processus relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage, dans la mesure où ces productions sont susceptibles de rendre visibles, dans leur déploiement, les différentes conduites des agents et leurs dimensions sémiotiques (discursives, artefactuelles ou corporelles) ;

-d'une approche *constructiviste de la cognition et de l'action humaine*, qui nous permet de décrire, dans la dynamique des « formes langagières, corporelles et artefactuelles » (Brassac, 2004, p. 252), la construction et l'évolution de la *référence commune* ou de la « consensualité » à travers les mécanismes de négociation des significations vues comme « productions cognitives conjointes » (Brassac, 2004, p.

⁵ Ou les « transactants » (Sensevy & Mercier, 2007, p. 188).

⁶ Rickenmann (2001) souligne à ce propos le double aspect propre à l'action des sujets dans le contexte de la situation d'enseignement : « pragmatique, dans la mesure où l'action des sujets s'appuie sur les pratiques institutionnelles antérieures dans lesquelles les connaissances nécessaires à l'action ont été mobilisées [...] ; sémiotique, dans la mesure où une activité primordiale des sujets consiste en un travail de construction des significations de la situation à partir des signes qu'autrui propose ou qui sont présents dans le milieu didactique » (pp. 225-226).

256).

Enfin, nous précisons que l'ancrage théorique de notre étude intègre également la *didactique de la conception* (Didier & Bonnardel, 2010), par l'intérêt que nous attachons aux apports d'ordre développemental de l'activité de conception d'artefacts en milieu scolaire, une activité permettant d'articuler pragmatique, créativité et savoir, et qui participe de ce fait à l'émancipation des élèves.

3. Eléments méthodologiques

Le projet d'analyse de la dynamique des formes sémiotiques qui structurent les transactions didactiques en classe d'APV (cf. *supra*) nous amène à une approche *clinique-expérimentale des faits didactiques* (au sens de Leutenegger, 2009), qui nous permet de cerner, à partir d'indices langagiers /corporels / iconiques / artefactuels, les dimensions matérielles et symboliques des productions des élèves telles qu'elles se laissent saisir en tant que processus et produits « médiateurs de l'usage » (Rabardel, 1995, p. 34). Nous nous pencherons ainsi sur : (i) l'orientation du travail des élèves par les attentes énoncées à leur intention et par les actions des co-agents relatives au milieu mis en place et déployé au fil des activités ; (ii) le sens et le statut que les co-agents attribuent aux objets produits en classe, ainsi que le rapport des propriétés de ces derniers au contrat didactique et à la logique du dispositif d'évaluation conçu par l'enseignant.

Dans le cadre de cette approche, nous mobiliserons trois outils complémentaires :

- l'analyse *a priori* de la tâche
- le repérage de différents *indices cliniques* de la co-construction du savoir au regard de l'évolution du milieu ;
- une sélection *d'événements didactiques significatifs* de notre problématique et des questions qui la portent.

Les focales de notre analyse concernent les trois étages praxéologiques qui définissent, dans notre vision, l'agir enseignant (vu dans son rapport à l'agir des élèves) :

- les types de contenus d'enseignement privilégiés par l'enseignant et leur agencement ;
- la nature des défis posés aux élèves, la marge de manœuvre de ces derniers dans la résolution de la tâche et respectivement le rôle topogénétique qui leur est attribué par l'enseignant dans cette résolution, eu égard aux variables d'action qui opèrent sur les différents éléments qui structurent le milieu didactique ;
- les gestes d'enseignement vus comme des gestes de mise à l'étude et d'accompagnement des différentes conduites des élèves dans le contexte d'une tâche donnée (supposée être une tâche d'apprentissage).

4. Eléments d'analyse

4.1. Survol du projet initial de l'enseignant. Quelques éléments d'analyse *a priori*

Le projet initial de cette séquence pourrait être résumé par un des messages qui ont circulé entre le chercheur et l'enseignant, en amont de l'observation des leçons concernées :

« Je pense que le travail se déroulera sur deux ou trois leçons. Ce travail servira de base pour un deuxième temps, une prolongation où l'on travaillera avec des outils numériques. Au début de la leçon il y aura [...] une projection qui aborde le thème dans différents médias. Ensuite une grande partie de la leçon sera une pratique en peinture et finalement les élèves effectueront une recherche sous forme de croquis à partir des documents projetés et à disposition ».

On retiendra tout d'abord l'intérêt de l'enseignant à travailler dans une perspective numérique, sans qu'on puisse faire trop d'hypothèses sur l'articulation des activités qu'implique ce projet, en l'absence d'autres précisions. Emergent néanmoins, en gros, trois domaines d'enseignement-apprentissage

(réception d'images ; peinture ; croquis à partir de documents projetés) dont l'ordre peut déjà nous renseigner sur une logique qui mérite l'attention du chercheur notamment du point de vue du rapport chronogénétique entre le croquis et l'activité de peinture qui le précède. En effet, si dans de nombreuses situations d'enseignement portant sur le croquis, la peinture est absente ou suit ce dernier, ici, le croquis est exploité en aval de l'activité de peinture, au service des silhouettes que les élèves sont censés configurer et ensuite découper dans leurs bostons peints.

On retiendra ensuite l'intention de l'enseignant d'affecter une bonne partie du temps didactique à l'activité de peinture.

Le document de planification apporte, quant à lui, plus de précisions concernant le dispositif conçu⁷. Le but de la séquence, auquel trois types d'activités sont associées en tant que « techniques » (peinture acrylique sur bostons, découpage, logiciel graphique), est formulé comme suit :

« En utilisant des nuances de gris colorés, créer un effet de lointain. Composer un paysage par plans successifs, découpés. Petit voyage entre peinture de la Renaissance et film d'animation ».

Pour anticiper sur le déroulement de la séquence, si les contenus relevant du film d'animation resteront plutôt implicites (ils seront tout au plus associés à un ensemble de décors amovibles, scène potentielle pour des « faits » d'animation), « le lointain », en tant qu'objet de savoir - censé être construit aussi bien par l'agencement progressif des « gris colorés » que par le jeu compositionnel des « silhouettes » - occupera une place centrale dans la séquence.

En ce qui concerne la logique d'articulation des activités telles qu'elles se laissent saisir dans le canevas de l'enseignement du stagiaire, à partir des consignes prévues, elle va de l'activité de peinture des différentes nuances de « gris colorés » sur des bostons, à la conception et à la découpe des silhouettes censées organiser le décor, dans le but de restituer l'effet de « lointain ». Mais l'obtention de cet effet, sur lequel l'enseignant peut largement compter pour ce qui est de l'activité de peinture (une activité qu'on pourrait appeler « à l'endroit », dans la mesure où elle doit justement aboutir à l'agencement graduel, du plus foncé au plus clair), apparaît plutôt comme implicite pour ce qui est de l'articulation des « silhouettes » dans l'économie du décor attendu. En effet, il n'est pas évident, à ce propos, de saisir, sur le plan procédural, l'attente sous-jacente à la consigne « jouer avec les différents plans, distance, espace, glissement », située en aval de l'activité d'élaboration des silhouettes. Les contenus relatifs à la perspective en deux points de fuite, mobilisés à un moment donné par le stagiaire, invitent à saisir ceux-ci en étroit lien avec la conception et l'articulation des « silhouettes ». Dans cette optique, l'effet de « lointain » ne résulterait pas, *de facto*, du seul agencement graduel des « gris colorés », mais, ainsi qu'attendu par l'enseignant d'ailleurs, il serait construit également par la logique (« le jeu ») d'articulation des silhouettes. Sur ce plan, la mission des élèves s'avère plutôt complexe, d'autant plus qu'ils/elles sont globalement invités à s'approprier et à s'inspirer des supports et des contenus mis à disposition par le stagiaire, souvent sur le mode assertorique. A noter à ce propos que certains référents convoqués par le stagiaire sont exploités sur un plan thématique, comme c'est le cas du moment de réception d'un extrait vidéo portant sur travail de l'artiste japonais Katsumi Ayakawa :

ENS : « alors bah j'suis tombé par hasard sur cet artiste japonais [*en récupérant sur son pupitre le document y relatif*] il faut que je prenne le papier] [xxx] [*en lisant le nom de l'artiste figurant sur sa feuille*] un jeune artiste il s'appelle Katsumi Ayakawa↓ et ça m'intéressait ↑ parce que c'était assez lié à ce qu'on va faire même si c'est pas vraiment euh tout à fait la thématique c'est-à-dire la silhouette mais c'est un artiste qui travaille avec le papier ↑ qui y fait du découpage c'est uniquement du papier découpé ↑ et collé ↑ ayant fait des installations sous différentes formes ↓ »

El : ah oui c'est comme on fait

ENS : pardon ↑

El : c'est comme nous on fait là [XXX]↑

ENS : alors c'est pas directement comme on va faire parce que nous on va s'intéresser à la silhouette ↑ là i' i' travaille vraiment dans le en trois dimensions dans l'installation ↑ et euhm j'trouvais particulièrement intéressant ↓ » (S 2)

⁷ Cf. à ce propos annexe 1 : « Canevas de l'enseignement du stagiaire ».

4.2. Analyse des activités en amont de l'élaboration du décor⁸ (condensé)

4.2.1. Survol de l'activité d'élaboration des « gris colorés »

La séquence débute par une activité de réception d'images (œuvres de la Renaissance italienne- *La Joconde* et *L'Annonciation* de Léonard de Vinci, *La Belle Jardinière* de Raphaël, photographies d'espaces naturels, photographies d'essais schématiques en papier peint) et se focalise sur les plans, du plus éloigné au plus rapproché. Cette orientation du milieu didactique contribue ainsi à construire en réception, à un premier niveau, des contenus tels que *la perspective atmosphérique, le plan éloigné / le plan rapproché, le lointain.*

L'effet de profondeur et l'effet de halo lumineux ne sont pas recherchés uniquement sur le plan pictural, mais aussi à travers :

- l'agencement spatial d'éléments (architecturaux ou naturels) découpés dans du papier peint. Cet agencement ne mise pas seulement sur une logique de progression de nuances, mais aussi sur la taille volontairement différente des éléments du décor ;
- la lumière artificielle projetée sur les décors.

L'évolution de la séquence fait émerger un intérêt marqué attaché à la dimension *décor d'animation*, annoncé déjà à la minute 14'44 (S1) :

ENS : « vous allez faire une p'tite palette quand même pour voir euh on va partir du du foncé d'un quasiment d'un d'un gris très foncé d'un noir ↑ pour arriver à une couleur très claire ↓ d'accord ↑ qui peut être un fond de gris très claire coloré ↑ mais chacune de ces ces nuances va être sur un carton ↓ / ensuite tu vas décliner un gris un peu plus clair sur celui-là] d'accord ↑ et vous allez avoir entre sept et dix cartons [*geste renvoyant au déploiement des cartons*] comme ça ↑ avec toutes vos nuances] ↓ d'accord ↑
[...] « (...) ces papiers peints découpés et puis rephotographiés derrière avec une lumière ↑ vont donner tout d'un coup euh hmm cet effet justement qu'o:n qu'on cherche là de de profondeur ↓ en même temps que ces ces éléments qui restent euh séparés ↑ vont pouvoir bouger ↑ donc v- vont pouvoir donner des variations aussi dans [...] »

Préoccupé.es par le genre de travail attendu, certain.e.s élèves semblent avoir compris qu'ils/elles allaient « faire des paysages », ce qui pouvait signifier entre autres la recherche de l'effet « lointain » en peinture, dans le cadre d'un travail portant sur des paysages, alors que l'activité picturale ne concerne que la *matière* dans laquelle vont être « taillés » les éléments (bâtiments, arbres, silhouettes...) qui composeront... les « paysages » :

27'28/EI : mais on peut faire un fond rose et puis après les immeubles [XXX]

ENS : alors si t'es si t'as bien compris c'est que pour l'instant on s'occupe pas des immeubles ↓ ça ça sera dans les silhouettes ↑ plus tard ↑ donc là on fait des regarde V ↑ on fait des aplats avec les différentes nuances ↓ d'accord ↑ donc ça c'est le le but pour l'instant ↑ [27'47]

L'élève s'intéresse au fond de sa composition. Cet intérêt est neutralisé par l'enseignant en faveur du travail consistant à faire des aplats de « gris coloré » de différentes nuances. Bien que l'enseignant ait demandé aux élèves de choisir leurs couleurs en fonction de « l'ambiance » qu'ils voulaient « donner » à leur composition, le lien entre le choix des couleurs et leurs intentions est ici suspendu en faveur de l'activité portant sur les aplats.

⁸ Cf. annexe 2 : « Tableau synoptique des activités proposées par le stagiaire » (certaines de ces activités ont été initialement prévues, d'autres rajoutées au fur et à mesure du déroulement de l'enseignement du stagiaire).

L'introduction du noir et du blanc dans l'élaboration des gammes de couleur (qui fait concurrence à un travail des nuances en lavis) semble avoir sa raison d'être : il induit une logique d'élaboration de tons de couleurs allant du foncé au clair, avec la contribution progressive du blanc et de la teinte choisie par l'élève. Le chemin inverse (du plus clair au plus foncé) aurait été également envisageable (auquel cas la fonction du noir aurait été remplie par le blanc). Mais, bien que discursivement parlant l'enseignant semble offrir aux élèves une marge de liberté dans leur choix concernant l'ordonnement des nuances, ses interventions auprès d'eux/elles montrent qu'il s'attend à ce qu'ils/elles commencent leurs gammes du ton plus foncé au ton plus clair. Cela peut s'expliquer par la fonction de premier plan que les éléments plus foncés peuvent avoir dans la perception d'un paysage.

Quoi qu'il en soit, on remarque que certains élèves ne travaillent pas à partir d'un « calcul » préalable du dosage évolutif des couleurs (évolutif, au sens d'élaboration progressive des tons), ce qui aurait logiquement permis d'obtenir des nuances progressivement agencées.

4.2.2. Quelle conception enseignante du projet de l'élève ?

Cette manière de faire concerne surtout une certaine conception enseignante du projet plastique des élèves. L'activité de peinture remplit, pour l'essentiel, la fonction de fondement du décor censé contenir déjà l'effet de « lointain ». La rupture du contrat didactique initial, consistant à choisir les palettes en fonction d'un projet artistique, crée le terrain d'un accompagnement soutenu des élèves. En effet, durant les séances suivantes, l'enseignant est fréquemment sollicité pour suggérer ce qu'ils/elles pourraient faire de leurs bostols en termes de composition, ainsi que l'annonce déjà l'événement suivant :

05'11 : / El (J) : [en montrant à l'ENS un de ses bostols « marbrés », lequel présente des lignes ondulées]

ENS : écoute c'est c'est très bien parce qu'eu:hm :

El : monsieur

ENS : peut-être ces lignes c'est ça va te t'inspirer quelque chose dans dans tes découpes ↑ après ↓

El : monsieur

ENS : tu peux très bien travailler [XXX] comme ça / 05'24

Dans son projet, J semble exploiter d'une manière cohérente les effets plastiques de son travail en peinture, dans la mesure où il utilisera ses bostols dans une composition qui aborde le thème des paysages désertiques.

A la minute 08'10 de la S1, la caméra surprend certain.e.s élèves en train d'élaborer différentes nuances à effet « marbré », tant dans le cadre d'un même bostol que dans le cadre de la série de bostols à élaborer, ce qui rend plutôt difficile la hiérarchisation de ceux-ci :





Fig. 1 : Elaboration des « gris colorés »

09'28/ENS : p''t-êt'' tu peux avec un peu d'eau p''t-être euh [*en montrant sur le bristol les « zones » à retravailler*] juste teinter encore le fond ↑ le plus clair ↑

EI (W) : d'accord ↓

ENS : en même temps on va [*en se dirigeant vers la série de bristols de W*] toi t'as fait des beaux ↑ [XXX]

EI (W) : [XXX]

ENS : oui mais ça sera ça : [XXX] i' se place où celui-là ↑ [*en prenant le dernier bristol de W pour lui trouver une place dans la série élaborée jusque-là*] il est assez proche de celui-là [CE : 09'49] ↑ [*il compare les deux bristols*] un peu plus clair ↑ (S1)

Cet événement montre bien, selon nous, que l'activité en peinture n'est orientée autrement que par l'opposition des nuances. L'enseignant ne fait d'ailleurs pas de commentaire relativement aux effets produits par W sur son dernier bristol, mais oppose simplement les nuances des bristols pour fixer leur hiérarchie dans la gamme élaborée. Sous la seule influence des « zones » blanches qui participent de l'effet marbré, l'enseignant déclare le dernier bristol de W comme « un peu plus clair » que le précédent, alors que la nuance de gris coloré est sensiblement la même.

Par ailleurs, cet événement pointe non seulement l'effet de l'offre enseignante en peinture, mais aussi celui de l'organisation du milieu didactique et des instruments convoqués. Ayant montré et explicité aux élèves différents éléments et effets picturaux dans le cadre de divers paysages peints ou photographiés, et d'autre part, n'ayant pas interdit dans la consigne de cette tâche les variations dans les nuances sur un même bristol, les élèves, dont certain.e.s utilisent des éponges, ne s'en tiennent pas à l'élaboration de nuances uniformes et mates (ce qui aurait constitué une « matière » brute, utilisable uniquement dans l'agencement de différents plans et silhouettes, pour obtenir un effet de profondeur) ; ils/elles essaient de suggérer déjà différentes variations ou « textures » témoignant d'une volonté de travailler davantage en peinture, comme pour dynamiser d'une certaine manière leurs futurs décors à travers les différents gestes qu'ils/elles déploient (bien que très peu d'entre eux/elles aient une idée de leur projet).

A noter que le rapport *projet plastique-activité de peinture* est ici inversé : le projet devra s'alimenter de la palette des bristols et non pas inspirer celle-ci. C'est ce qui résulte par exemple d'un micro-événement concernant l'évolution du travail de W :

16'25/ ENS : [*en pointant vers le bristol marbré*] et puis après tu regardes [*en s'approchant du bristol concerné, il le pointe, en souriant*] ton mouche- [XXX] si tu veux [XXX] ↑ ou [*geste exprimant le fait que le choix appartiendra à l'élève*] j'sais pas c'est vrai que autrement la la suite [*en touchant les deux premiers bristols de la série*] elle elle est bien ↑ hein ↑ [*en pointant le bristol marbré*] ça] mais suivant ce que [*transcription incertaine*] tu vas couper là-dedans bah ça sera ça sera intéressant [xxx] /

Théoriquement, l'inversion de ce rapport ouvre une porte à la créativité des élèves, mais l'activité est peu orientée par les différents effets picturaux qu'ils/elles obtiennent. Font exception les effets qui à ce stade se prêtent à une lecture tant soit peu significative, apte à suggérer une idée de projet (c'est sans

doute le cas des bostols de J). Néanmoins, le fait que l'enseignant suggère à W l'uniformisation de son bostol marbré (« moucheté ») -geste récurrent chez l'enseignant- nous met sur la piste :

-a) d'une activité de peinture au service d'un objectif en soi (le « dégradé »), car non inclus dans la construction du savoir envisagé (la restitution de l'effet de « lointain ») autrement que par le fait que ce dégradé soit *a priori* investi de l'effet de lointain. Les élèves sont ainsi appelés à réitérer en quelque sorte cet effet à travers le jeu d'agencement de silhouettes découpées dans leurs bostols. Le fait que, dans la construction du savoir, le jeu d'échelles, en tant que contenu participant de ce savoir, ne soit pas véritablement⁹ repris par la suite, confirme notre hypothèse ;

-b) d'un enseignement planifié non seulement en amont de sa mise en œuvre mais aussi en cours d'action, et dans lequel l'élève est investi.e du rôle d'artisan d'un décor censé restituer l'effet de lointain *par défaut*, dans la mesure où cet effet est en gros considéré comme « déjà-là » (obtenu *avant* et non pas *à travers* la construction du décor). Cette vision implique que les autres contenus d'enseignement (le jeu d'échelle des silhouettes, la perspective en deux points, les effets de brouillard, etc.) se voient attribuer le statut de contenus satellites, du fait de ne pas être remobilisés dans la construction de l'objet d'enseignement visé (quelques travaux d'élèves y font néanmoins exception). Le fait de travailler dans une logique d'agencement de décors dans une géométrie plutôt frontale excluant l'effet de perspective renforce l'interprétation de l'objet en termes de production à fonction décorative. Chronogénétiquement, l'activité de découpe et assemblage des silhouettes l'emporte sur toutes les autres. Vu le nombre important de bostols exigés, cette activité se prolonge au-delà des prévisions de l'enseignant, qui en arrive à sa sixième séance, alors qu'il avait planifié sa séquence comme comportant 3 ou 4 séances. Ce prolongement est dû non pas tant au travail de découpage qu'à l'élaboration du projet, qui se fait au fur et à mesure, par ajustements progressifs. La dimension planifiante des productions des élèves prend ici un effet rétroactif et suit une logique que l'on pourrait définir par la formule « on va voir ce que cela va donner », un défi assez important pour les élèves, dont certain.e.s, une fois fini leur série de bostols, se trouvent en situation de « crise » idéique pour leur projet. C'est à ce moment-là qu'interviennent « les modèles » (des productions d'élèves d'autres classes), pour « offrir des pistes » aux élèves qui sont à court d'idée.

4.2.3. Quelle logique d'accompagnement des élèves dans l'activité de peinture ?

Au-delà de l'objectif visant à obtenir une gamme de tons allant du plus foncé au plus clair, il semble que les élèves n'aient pas saisi l'activité de peinture comme une simple application de couleur. La preuve en est qu'ils/elles jouent avec la couleur à l'intérieur de leurs gammes mais aussi sur un même bostol, en produisant entre autres des effets marbrés, ce à quoi l'enseignant ne s'attendait pas (cf. Eap). Cette activité est pensée par l'enseignant en tant que connectée au savoir consistant à restituer un effet de profondeur par une progression de tons. Or, les traces de l'activité des élèves montrent une certaine forme de « résistance » face à un savoir qui ne se laisse pas saisir d'emblée à travers un résultat anticipé ; côté enseignant, on pourrait parler d'un détournement temporaire du cheminement vers ce savoir, au profit d'une démarche de peinture qui s'octroie de petits écarts d'ordre exploratoire. Les élèves n'avaient jamais travaillé auparavant sur un tel projet impliquant une mise en savoir différé de la peinture, or leurs habitudes de soumettre ce médium à des intentions plus immédiates, génèrent, selon nous, les effets que nous venons d'évoquer. Par ailleurs, l'attente liée à la matérialisation de l'objet semble neutraliser l'intérêt plastique pour des effets produits à l'intérieur d'un même plan. Par la suite, l'enseignant sera amené à proposer à certain.e.s élèves des solutions à leur problème concernant l'organisation de leurs bostols hétérogènes non seulement en lien avec l'agencement des nuances mais aussi en regard de leur projet pensé *a posteriori* et reposant sur une certaine logique de découpage de -silhouettes inspirée par la palette concernée. L'étagage des bostols selon une échelle d'intensité des nuances n'apparaît plus

⁹ quoiqu' induit par la consigne qui demande aux élèves de réserver le ton le plus foncé au bostol grand format, afin qu'ils/elles y découpent par la suite les silhouettes à ranger au premier plan de leurs décors.

comme un exercice en soi, puisqu'il est rattaché à la manière dont seront découpées les silhouettes et au jeu des plans, qui, selon l'enseignant, peuvent parfois se confondre.

Le type de régulation qui émerge durant l'activité de peinture est essentiellement de nature mésogénétique, car elle porte sur l'ajustement des nuances des bostols dans le but de leur agencement progressif. L'aménagement de la tâche génère un complexe de régulations qui traduisent une adaptation progressive de l'objectif de l'enseignant à l'activité effective des élèves. Les régulations interactives portant sur les « gris colorés » élaborés par les élèves comportent des modulations qui témoignent de cette adaptation. Les indices cliniques suivants permettent d'avancer cette hypothèse :

- les conduites plastiques significatives de certain.e.s élèves qui *jouent* avec des nuances traduisant différents gestes picturaux leurs « écarts » n'étant pas sanctionnés par l'enseignant ;
- les interventions de l'enseignant portant sur l'agencement des bostols dans le cadre des séries élaborées par les élèves : d'abord subordonnées à l'intérêt d'obtenir une progression parfaite des nuances, elles assouplissent ensuite cette attente notamment lorsqu'elles opèrent sur la zone médiane des séries.

Ainsi, modulé par les traces inattendues de l'activité des élèves, le milieu didactique va orienter l'action de l'enseignant vers un jeu de régulations à travers lesquelles il guide les élèves dans la configuration de leurs projets, sur la base de ce que les bostols peuvent inspirer en termes d'idée de « silhouette » / de décor.

4.2.4. Quel rapport entre les deux premières activités ?

La première activité (lecture de perspectives atmosphériques) n'est pas à lire, selon nous, comme directement liée à la deuxième (et encore moins comme outillant les élèves pour la deuxième), quand bien même le point commun qui pourrait les relier est l'effet de perspective obtenu par le jeu des plans. Notre argument est que la deuxième activité n'est pas contextualisée par rapport à une logique de projet compositionnel qui rendrait l'effet de lointain plus ou moins opérationnel, même à ce stade ; elle sert plutôt de base potentielle pour des idées de projet. On se rappellera à ce propos le cas de J, qui, dans l'élaboration de ses tons, joue sur l'effet marbré qu'il obtient grâce à l'usage de l'éponge et qu'il exploite pour signifier ses dunes. La première activité peut, en revanche, être lue comme supposément connectée au travail final des élèves, par le biais de contenus d'enseignement tels que « effet lointain », « effet de perspective frontale », qui peuvent être exploités à travers la disposition des plans allant du plus foncé au plus clair. Cependant, il n'en est pas de même du contenu « effet de brouillard », par exemple, qui lui, ne peut pas émerger de l'agencement des bostols. La seule manière de le restituer nous semble être le travail en peinture, or ce travail n'a pas visé cet effet.

La logique selon laquelle le travail d'élaboration des bostols serait à voir comme s'appuyant sur l'activité de réception du début du cours ne trouve à nos yeux qu'un seul argument d'ordre intentionnel, celui de l'effet de perspective lointaine obtenu par le jeu des plans, auquel s'ajoute le jeu d'échelle (dans ce sens, l'enseignant demande aux élèves de réserver les bostols grands format aux tons plus foncés, dans le but d'y découper les silhouettes à ranger au premier plan de leur « assemblage »).

Les différents types d'effets picturaux obtenus par les élèves, dus aussi bien à leurs gestes intentionnels ou arbitraires qu'aux caractéristiques de l'instrument utilisé (gros ou petits pinceaux, éponges) ne sont généralement pas pris en ligne de compte dans l'élaboration des paysages.

Ce tri correspond au fait que l'activité ne porte pas sur le *paysage* en tant que genre pictural, mais sur une installation-décor, à l'intérieur de laquelle la « texture » de la couleur semble moins importante que la nuance elle-même (à l'exception de quelques effets signalés plus haut).

On voit bien ici que la progression dans les tâches n'est pas linéaire, ce qui fait écho aux attentes de la formation ; cependant, les contenus des activités proposées conduisent à une composition plus ou moins standardisée. En effet, on peut se demander dans quelle mesure, en agencant des silhouettes découpées dans des bostols colorés dans le souci de faire émerger un effet de perspective lointaine, les élèves ont saisi la notion de « perspective », et ce, d'autant plus qu'elle reste « frontale », pour répondre à une

logique de décor classique d'animation ou de théâtre de marionnettes (ainsi que le reconnaît l'enseignant lui-même, lors de l'entretien *a posteriori*).

4.2.5. L'activité portant sur le dessin de perspective (« croquis »). Quels enjeux ?

Dans la *définition* de la première tâche de la deuxième séance (croquis d'après la photographie projetée d'une installation de Katsumi Ayakawa, travail en 3D, réalisé en papier découpé) (S2), nous avons retenu comme principale spécificité praxéologique l'explicitation progressive (verbale et factuelle) de la consigne, geste qui combine formulation d'attentes et mémoire didactique, sous la forme d'un micro-enseignement de la « perspective en deux points de fuite ».

La tâche est qualifiée par l'enseignant de « petit exercice de dessin » et se situe entre l'activité de peinture et les autres activités planifiées dans le cadre de ce projet (l'élaboration du projet pour les silhouettes du paysage ; le découpage et l'assemblage des silhouettes). Les enjeux n'en sont pas encore fournis aux élèves, bien que l'activité de réception d'images de l'artiste japonais Katsumi Ayakawa – pensée comme étape préliminaire de l'exercice proposé aux élèves- soit présentée comme connectée à la suite de leur travail (« et ça m'intéressait parce que c'était assez lié à ce qu'on va faire »). C'est ce qui fait que les élèves s'intéressent déjà au rapport entre les travaux d'Ayakawa et leur « projet », un indice significatif à prendre en compte dans l'analyse de leur rapport au milieu didactique et aux attentes de l'enseignant.

A en juger d'après la conduite didactique du stagiaire, la perspective dite « en deux points » se présente comme un contenu sur lequel devrait logiquement s'appuyer le travail ultérieur des élèves. Cependant, si les dessins réalisés par les élèves durant cette activité mobilisent certains éléments relevant de ce type de perspective, dans leur travail effectif destiné à la réalisation de leurs *objets*, ce contenu aura plutôt un statut allusif. Le souci principal des élèves est en effet l'agencement de leurs plans du plus foncé au plus clair, en l'absence de contraintes techniques liées à la perspective en deux points. Leurs silhouettes sont réalisées sur la base de dessins linéaires, les croquis réalisés en amont n'étant pas exploités dans l'élaboration de leur décor.

4.2.6. Le dessin d'objets rétroprojetés. Quels enjeux ? Quelle articulation aux autres activités ?

Nous avons choisi d'analyser cette activité, non seulement parce qu'elle marque la frontière entre la première partie de la séquence et la seconde, mais aussi en raison de la spécificité de son contenu. Cette activité, déroulée en S3, se situe juste après le visionnement d'un film d'animation portant sur une installation de l'artiste japonais Riota Kuwakubo (S3 : 01'47-12'15) et précède l'élaboration des silhouettes. Dans une perspective d'analyse de la progression des apprentissages des élèves, « qui consiste à fixer un certain nombre de connaissances sur lesquelles s'appuieront les prochaines » (Ardouin, 1997, p. 119), nous nous demandons quels sont les enjeux d'apprentissage de cette activité et de quelle manière ses contenus s'articulent à ceux des autres activités.

La consigne formulée par l'enseignant introduit les éléments suivants :

- « construire rapidement des croquis au crayon [des « silhouettes »] ;
- dessiner « les ombres » des objets projetés ;
- « l'idée c'est de travailler sur le thème qu'on a fait » / « ça ça peut donner des idées » pour la construction des « silhouettes » ;
- « vous réglez la distance [XXX] la taille de de l'ombre d'accord ↑ et puis vous construisez une silhouette euh ».

Dans le projet enseignant, l'exercice vise « la construction de silhouettes » (Eap). Les objets sont introduits sans restriction aucune par rapport à leur choix, ni par rapport à leur nombre ou à leur

disposition. Comme tout objet est accepté (par exemple « des écouteurs »), on peut interroger le sens didactique de certaines validations du stagiaire : « des écouteurs ça peut être sympa comme forme », de même que leur rapport aux enjeux des autres activités. On peut considérer que tout comme l'activité précédente, le dessin d'objets rétroprojetés apparaît comme un « exercice » supposément utile parce que portant sur des « silhouettes ». L'enseignant qualifie d'ailleurs cette activité de « croquis rapide », ouvert à « plusieurs projets » possibles : « l'idée c'est faire construire rapidement des croquis au crayon ↑ donc dessinez sur la feuille vos ombres » ; or, on l'aura remarqué, la notion de « croquis » est investie ici d'une fonction proche de celle de « l'exercice » ou d'« entraînement » au sens de pratique routinière. Les enjeux de cette activité s'avèrent ainsi implicites pour les élèves, quand bien même la consigne semble leur donner des indications relativement précises : « vous réglez la distance [XXX] la taille de de l'ombre d'accord ↑ et puis vous construisez une silhouette euh ». Quel est l'enjeu de ce réglage de la distance et de la taille de l'ombre de l'objet projeté ? En fonction de quel paramètre ce réglage doit-il être effectué ? Par rapport à quel savoir est-il censé prendre du sens pour l'élève ? Le seul facteur qui puisse logiquement entrer en ligne de compte pour l'élève, c'est l'espace de la feuille-support : les silhouettes dessinées devraient ainsi rentrer dans cet espace. En effet, l'idée d'une organisation signifiante des objets utilisés par les élèves surgit en aval de la formulation de la consigne, pendant l'activité elle-même, à partir des démarches de certain.e.s élèves encouragé.e.s par l'enseignant, et comme effet de lecture de jeux de formes projetées dont certains font l'objet d'une prise de vue (ex. : S3 / 23'29: « [xxx] c'est beau ↑ vous avez le c'est la scène le bateau qui passe devant ↑ ». Il est intéressant de noter le fait que la consigne de cette activité (qui ne relève pas du projet initial de l'enseignant) ne prévoit pas d'articulation par rapport à une possible configuration ou organisation de ces silhouettes en tant que plans du décor attendu, malgré une reformulation de la tâche comme possibilité de « construire la ville » avec des objets comme des porte-clés, des gommes, des stabilos, etc. L'activité constitue, dans l'ensemble, un travail de calque de formes projetées, légitimé par l'enseignant à deux niveaux :

- au cours de l'activité (sur demande d'une élève), comme thématiquement lié au projet pensé pour les élèves (« bah l'idée c'est de travailler sur le thème qu'on a fait ↓ ça ça peut [XXX] donner des idées [XXX] utilisées [utiliser ?] dans vos silhouettes ») ;
- a posteriori (cf. Eap), comme activité créative (composition de silhouettes/paysages urbains à partir d'objets usuels) :

« Alors avant je leur avais projeté le p'tit film de l'installation [xxx] tout d'un coup sur les murs 'y a vraiment des paysages urbains qui apparaissent ↓ je voulais leur montrer que vraiment que les silhouettes pouvaient être très simples↑ et s' composer de d'objets assez simples↑ [...] et voir c' qu'i's pouvaient créer ↑ composer avec ça ↓ »).

La gestion de cette activité est ponctuelle (car dépendante des objets et des intentions des élèves) et peut être vue comme potentiellement connectée à la construction du « lointain ». Néanmoins, certains de ces objets renvoient sur les murs des formes dont les propriétés ne les rendent pas automatiquement signifiantes, ce qui pourrait expliquer le fait que l'enseignant fournira d'autres supports censés inspirer les élèves dans leur démarche, à savoir des images de profils urbains, qui influenceront davantage sur leurs idées.

5. La seconde partie de la séquence. Du statut des productions des élèves

Nous avons choisi de synthétiser l'analyse des enjeux des activités qui structurent la seconde partie de la séquence en abordant la problématique du statut didactique des productions des élèves.

De quoi l'objet produit par les élèves est-il porteur sur le plan des fonctions assignées aux activités qui ont contribué à sa cristallisation ? Quelle est sa fonction effective dans l'économie de l'enseignement observé ? Nous nous posons cette question en admettant, avec Jeudy (1999) que « la fonction n'est pas dans l'objet mais dans le regard porté sur l'objet » (p. 69), et que ce regard « a autant la possibilité de varier ses points de vue que ses projections symboliques » (pp. 69-70). Quelle « combinatoire

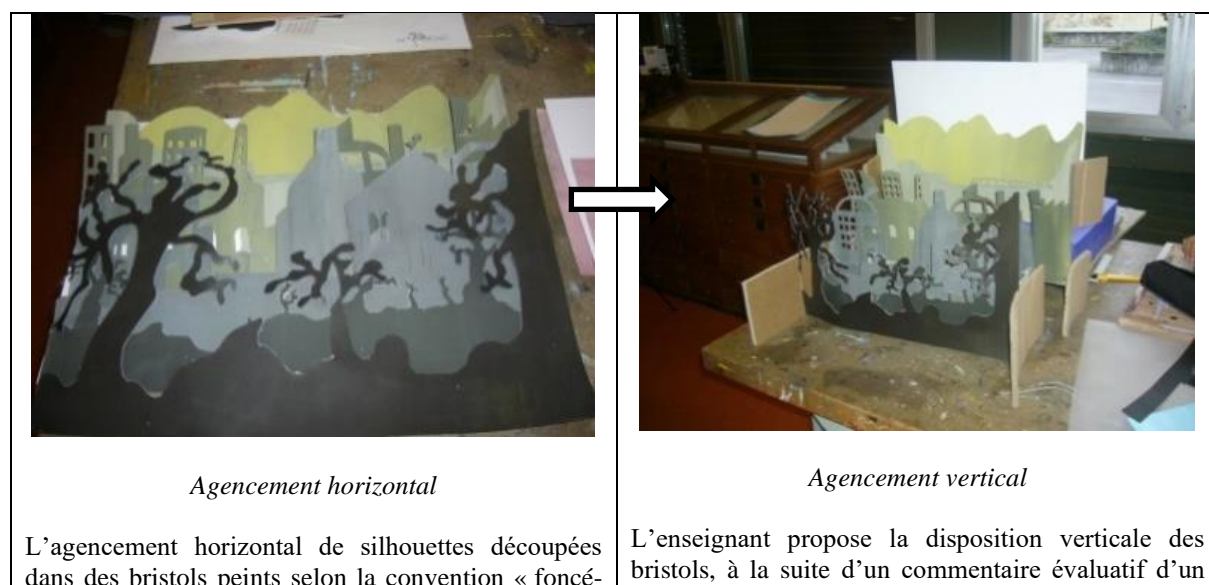
sémantique » intègre cet objet du point de vue des co-agents ? Autrement dit, comment cet objet signifie-t-il la logique combinatoire des activités dont il est la trace ?

Les productions des élèves se caractérisent, dans l'ensemble, par une minutie formelle des silhouettes élaborées et par le souci d'agencement progressif de celles-ci en fonction de leurs nuances mais aussi de leur place dans le décor (premier plan, deuxième plan, etc.). La perspective y est donc présente tout d'abord à travers le jeu progressif des nuances mais aussi à travers le jeu d'échelle des silhouettes. En revanche, la plupart des élèves ont élaboré les silhouettes dans leur intégralité et non pas forcément en fonction des parties susceptibles d'être cachées par la superposition des plans. Cela pourrait indiquer le fait qu'en raison de la complexité du travail censé rendre visible tel ou tel élément compositionnel, le projet d'élaboration des silhouettes n'ait pas anticipé sur l'effet de la superposition des plans. On peut en déduire que dans leur travail, les élèves comptaient sur la superposition des plans comme « stratégie de construction » *de facto* de leur décor, indépendamment du jeu de visibilité /non visibilité d'éléments qui le structurent.

Lors du moment de retour collectif sur les travaux, un élève fait signaler ce « problème » de lisibilité des éléments du décor que nous avons repris ici (cf. fig. 2) afin d'analyser la manière dont l'enseignant traite ce problème (i.e. à travers la disposition verticale des plans).

D'une part, la solution de l'enseignant répond à son attente de « mise en scène » symbolique des productions des élèves, et d'autre part, elle représente un effort de « récupérer », d'une certaine manière, des contenus précédemment convoqués mais non exploités par la suite dans le cadre de la production finale des élèves. Ces contenus relèvent essentiellement de la *perspective*, leur fonction étant celle de permettre la saisie des différents angles de vue susceptibles de décliner le regard du spectateur. En effet, la « mise en scène » des plans du décor élaboré par les élèves vise à ajouter ou à combler un certain nombre d'effets, du fait que certains n'étaient pas prévus dans les consignes de la tâche (par ex : la restitution en peinture du « flou » atmosphérique) et d'autres n'ont pas émergé dans le travail des élèves (la représentation du volume au service d'une vue en perspective à deux points de fuite).

Au moment de leur réorganisation (cf. fig. 3), les productions des élèves subissent une transformation *in extremis* dont l'enjeu, tel qu'il émerge dans la transaction didactique, est d'obtenir des « visions latérales » sur l'agencement des plans du décor. Ainsi que nous venons de le suggérer, cette « métamorphose » de l'objet vient ici « combler » ce qui était de l'ordre de l'implicite dans les activités qui ont cristallisé le premier avatar (i.e. l'assemblage horizontal des plans) de l'objet produit par les élèves. Le projet de l'élève fait ainsi l'objet d'une reconstruction, qui, sur le plan de l'agir enseignant, peut être lue comme relevant d'une autorégulation praxéologique.



Agencement horizontal

L'agencement horizontal de silhouettes découpées dans des bristols peints selon la convention « foncé-

Agencement vertical

L'enseignant propose la disposition verticale des bristols, à la suite d'un commentaire évaluatif d'un

clair » implique un travail approfondi de mise en perspective des « silhouettes ».	élève (« on ne voit pas grand-chose », « il y a trop de trucs »). Cela permet à l'enseignant de « réactiver » la « perspective », mais sur les nouvelles propriétés acquises par l'objet (non annoncées préalablement) : le nouvel agencement est vu comme invitant à des « visions latérales » (possibilité d'une lecture plus riche des détails des plans), or les exercices réalisés en amont visaient...la perspective « en deux points ».
--	--

Fig. 2 : Agencement des silhouettes



Fig. 3 : Mise en scène des « silhouettes » avec éclairage artificiel

Concernant le rapport de cet objet (qui connaît de nombreuses ramifications au fil des activités censées irriguer le projet des élèves) aux objets de savoirs convoqués et aux apprentissages des élèves, nous aimerions pointer les aspects suivants :

-Comme nous l'avons déjà précisé, la convention « foncé-clair » est l'élément essentiel qui oriente le travail de restitution du « lointain » à travers l'élaboration d'une palette progressive de « gris colorés ». Cette convention, qui constitue le principal vecteur du projet d'enseignement du stagiaire et la principale propriété des productions des élèves, est déjà présentifiée dans le cadre des activités de réception, à travers les différents référents culturels convoqués, et l'emporte sur les autres contenus véhiculés en amont de l'élaboration du décor (par exemple, ceux relevant de la « perspective en deux points », ou ceux véhiculés par les extraits vidéos d'installations : différents angles de vue ; jeux raisonnés d'ombres et de lumières ; représentation de bâtiments et d'espaces urbains en 3D, etc.). Telle que cristallisée dans l'agir conjoint professeur-élèves, elle représente ici, selon nous, la transposition didactique de deux conventions (« foncé-clair » et « net-flou ») qui gouvernaient, à l'époque de la Renaissance italienne, la représentation de la « perspective atmosphérique », ainsi que nous le rappelle Duboux (2009) :

« La perspective atmosphérique peut être analysée en associant aux opposés proche-lointain les couples :

- foncé-clair* : la fenêtre proche au cadre de bois foncé, la clarté du soleil au loin ;
- chaud-froid* : les arbres verts proches et bleutés au lointain ;
- net-flou* : le rail proche net, le rail lointain disparaissant dans la vibration de l'air chaud ;
- informé-succinct* : la personne proche reconnaissable, la personne éloignée méconnaissable » (Duboux, *op. cit.* : 44).

Nous noterons à ce propos que la deuxième convention « net-flou » ne fera pas l'objet d'une activité plastique, cette dernière cédant la place à un procédé artificiel (projection de lumière sur les décors).

En effet, une lumière artificielle est prévue à la fin, projetée sur le décor, dans le but déclaré d'« accentuer » l'effet atmosphérique :

« en reprenant une photo ensuite de de ces découpages ↑ dans une lumière particulière qui accentue encore l'effet euh qui s'estompe au lointain l'effet où les détails se perdent ↑ et où on où le lointain se se confond avec le ciel ↓ en fait ↓ les nuances ↓] (Ep)

-Dans la plupart des activités proposées, les contenus sont essentiellement pointés par l'enseignant, les élèves étant invité.es, dans le cadre d'un enseignement à forte dimension assertorique, à s'inspirer, pour l'élaboration de leur décor, des supports qui leur sont mis à disposition en aval de l'élaboration des bristols peints.

-Enfin, puisque le projet enseignant apparaît, selon les indices cliniques récoltés et analysés, comme essentiellement focalisé sur la production matérielle des élèves, leurs travaux s'organisent davantage par un cumul de plans que par une articulation des contenus visant à restituer des effets de perspective relevant des « visions latérales » escomptées par le stagiaire. Ainsi cristallisées, les productions des élèves peuvent faire penser à des pratiques de référence diverses, générant des *objets* tels que : décors de films d'animation, décors de théâtre, installations thématiques dans divers espaces culturels ou commerciaux (expositions, vitrines, boutiques éphémères..), ou encore objets de décoration en tant que produits d'activités dites « de bricolage » adressées aux enfants (comme par exemple le pop-up-box « L'heure de la sieste », conçu par Virginia Arraga de Malherbe, et qui invite les enfants à réaliser eux-mêmes, « en moins de 10 minutes, sans colle et sans paire de ciseaux [...], un magnifique objet de décoration, personnalisable »)... A noter à ce propos la mise en place d'un milieu matériel dense, geste que l'enseignant reformulera, lors de l'entretien *a posteriori*, comme un « mélange de références » /différentes sources », généré par son intérêt pour des studios qui produisent des images ou des graphismes exploitant différentes références artistiques / culturelles. Il admettra également que ce mélange de références ou « axes » (ainsi qu'il les appelle) n'auront pas forcément eu le don d'aider les élèves « à se mettre en action ».

Sur le plan interprétatif de l'agir du stagiaire, on est, nous semble-t-il, dans une reformulation de son action didactique à travers une réévaluation *a posteriori* de l'intention sous-jacente à partir des effets constatés des conduites d'étude des élèves. Entre l'interprétation de l'agir enseignant tel qu'il émerge dans l'espace de réalisation des tâches et son interprétation lors de l'entretien *a posteriori*, il y a à signaler un écart qui marque une tendance à rationaliser sa manière de faire, ce qui s'accompagne, selon nous, d'une évolution dans sa compréhension des enjeux potentiels d'apprentissage qui entourent les activités proposées aux élèves. Nous admettons à cet égard, en nous référant à la thèse du *cercle herméneutique* de Paul Ricoeur, qu' « au niveau de leur seul *monde vécu*, les humains sont dans l'incapacité de comprendre, et l'organisation causale-temporelle, et les déterminismes de l'agir » et que « c'est dans le contact interprétatif avec [les] textes narratifs¹⁰ que les humains se reconstruisent une compréhension des actions qui tend à la rationalité, et qu'ils tentent ce faisant de se comprendre eux-mêmes en tant qu'acteurs intervenant en permanence dans le monde » (Bronckart & Bulea & Fristalon, 2004, pp. 352-353). C'est dans ce sens qu'il faudrait comprendre, nous semble-t-il, ce que Cicurel & Rivière (2008) appellent le « clair-obscur de l'action enseignante », entre son appréhension dans l'interaction en classe et sa reconstruction en tant qu'action revécue.

6. Eléments conclusifs, discussion, apports

L'analyse didactique de l'enseignement proposé dans le cadre de cette contribution, permet, à nos yeux, de mettre en évidence un certain nombre d'aspects de grand intérêt pour l'enseignement des arts visuels, ainsi que pour la formation et la recherche en didactique de cette discipline. Nous en pointons ici trois :

¹⁰ Il s'agit, pour ce qui est de nos objets de recherche, des discours à travers lesquels les enseignants revisitent leur action à partir de différentes traces de leur agir (films de classe, documents de planification, différents supports mobilisés, traces de l'activité des élèves...).

- Le rapport entre les propriétés de l'objet produit en classe d'APV et les objets de savoir visés par l'enseignant :

Les indices cliniques observés et analysés dans le cadre de notre étude nous amènent à considérer que l'objet « pour apprendre » (i.e. l'objet produit par les élèves) effleure l'objet « à » apprendre (ou ne le croise que partiellement), l'objet produit (au sens physique du terme) l'emportant sur l'activité cognitive qu'il est censé incarner. Le fait que l'objet d'enseignement apparaisse comme peu décliné en contenus d'apprentissage, laisse entrevoir, notamment en raison de l'invitation des élèves à s'approprier le milieu pour s'en inspirer dans leur travail, des « vertus » supposées, en tant que propriétés intrinsèques des supports qui organisent ce milieu, déclencher l'expertise créative des élèves. Dans une telle vision du travail en classe d'APV, les productions des élèves sont considérées comme devant émerger de ce milieu « autoporteur » de contenus et de significations, d'où la crispation de l'agir enseignant face à un projet didactique structuré par des contraintes (au sens de défis cognitifs), ces dernières étant souvent vues comme entravant le processus de créativité. Ce constat conduit à la nécessité d'approfondir en formation la question des finalités disciplinaires prescrites par le PER, en passant par le traitement, en termes de transposition didactique, du rapport entre expertise artistique et expertise didactique dans l'enseignement public des APV.

Interrogé, lors de l'entretien *a posteriori*, sur l'objet effectivement enseigné aux élèves, l'enseignant répond dans un premier temps par une histoire anecdotique qui nous renseigne sur l'effet que son enseignement aura produit chez l'une de ses élèves :

ENS : « je voulais aborder par plusieurs biais en fait euh enfin plusieurs axes ↑ cette construction de de lointain ↓ alors euh c'est vrai que maintenant en regardant en en regardant un peu les différents euh euh les différentes parties du cours ↑ euh qu'est-ce que j'ai vraiment enseigné c'est c'est [rires]

F-C : ouais ouais c'est la question

ENS : c'est vraiment la question de qu'est-ce que

F-C: ouais

ENS : alors 'y a une anecdote que j'ai: j'ai trouvé qui m'a particulièrement euh qui m'a touché ↑ j'ai une élève qui rentre de après une semaine de camp d' ski ↑ qui m' dit monsieur j'ai vu c' qu'on a fait i's étaient donc à la montagne en février ou en mars ↑ et puis effe- effectivement là c'était l'endroit le plus intéressant où le paysage euh se découpe en plans euh où la lumière euh et elle est revenue elle m'a dit monsieur j'ai c' qu'on a fait c'était comme enfin voilà ↓ elle a et donc ça ↑ ça m'a dit [XXX]- ça m'a fait penser que effectivement 'y a 'y a eu des effets enfin on va dire euh »

L'objet enseigné est ici associé au transfert cognitif que l'élève opère d'un contenu travaillé en classe au regard qu'elle porte sur un environnement. Ce faisant, elle sémiotise à l'aide de cet objet de savoir (le « lointain ») – tel que transmis par l'enseignant – une expérience vécue dans un contexte qu'elle met en relation avec la leçon à laquelle elle a participé.

La seconde partie de la réponse de l'enseignant laisse entendre, d'une part, qu'il est encore à la recherche de l'objet effectivement enseigné, et d'autre part que le travail tel qu'effectué en classe n'aura pas vraiment permis aux élèves de s'approprier la *perspective* en tant qu'objet de savoir :

ENS : « sur des travaux c'était vraiment assez orienté sur le découpage ↑ ou sur sur la forme que ça allait faire ↑ euhm alors c' que j'en- c' que j'ai c' que leur ai enseigné ↑ c'est vraiment difficile ↓ c'est vraiment encore une question que je me pose et j'sais pas si j'ai vraiment la la réponse » / « [...] le travail sur la perspective qui était à mon avis euh qui était un peu déplacé parce qu'i's c'était vraiment une approche d' la perspective euh euhm euh je pense sous un autre angle qui est qui est pas en rapport direct qui euh qui pouvait i's pouvaient pas faire un lien vraiment ↓ »

Au-delà du recul réflexif auto-critique du stagiaire, il nous semble important de relever ici sa prise de conscience de l'importance d'interroger le statut du travail effectué par l'élève tel qu'aménagé et conduit en classe en regard des apprentissages visés.

La préoccupation pour ce rapport en tant qu'objet de formation et de recherche nous inspire la question suivante : dans quelle mesure l'objet produit par l'élève en classe d'APV est-il vu comme un objet ...autoporteur d'apprentissages ?

- La question de la régulation des conduites d'apprentissage des élèves

Sans entrer dans les détails de l'analyse de la logique de l'accompagnement des élèves dans leurs tâches, nous dirons que la densité du milieu didactique et des contenus mobilisés par le stagiaire au fur et à mesure de son enseignement génère un effet proche de ce qu'on pourrait appeler un atelier d'animation d'une activité plastique débouchant sur un objet matériel à fonction symbolique. En effet, l'enseignement observé se construit par une accumulation massive de ressources sémiotiques et par une variation marquée des types d'activités proposées aux élèves, ce qui met en tension la régulation des conduites des élèves- en tant qu'action d'enseignement spécifique (cf. Sensevy, 2006, 2007 et 2008) face aux objectifs d'apprentissages déclarés. La *réticence didactique* et la dimension *perlocutoire* qui définissent cette action enseignante reposent ici dans une grande mesure sur ce qu'on pourrait appeler « la magie » du milieu didactique, l'élève étant pratiquement amené.e, de ce fait, à construire et à traiter une bonne partie des défis de la tâche.

- La question de l'évaluation du travail des élèves (en tant que produit et processus créatif)

On se rappellera le fait que la cohérence compositionnelle attendue de la part des élèves est définie par l'enseignant comme un important critère d'évaluation (elle couvre d'ailleurs un quart de la valeur certificative attribuée au projet des élèves, soit 1,5 points sur 6), mais elle n'est pas préalablement définie à l'intention des élèves en termes de paramètres permettant l'objectivation et la mesurabilité des attentes sous-jacentes.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les transactions analysées font émerger plutôt une cohérence d'ordre thématique référée à ce que la composition est susceptible de représenter ou de signifier (un paysage de désert, un paysage urbain, etc.) ainsi qu'aux éléments qui structurent cette composition (*i.e.* les « silhouettes » qui l'habitent).

Dans l'enseignement des APV -c'est du moins le constat que nous a permis de formuler le travail que nous effectuons depuis 2009 en tant que formateur et chercheur en didactiques des arts à l'IUFE de Genève-, la thématique fait souvent écran aux contenus d'apprentissage et il suffit de faire une incursion historique dans les pratiques d'enseignement de cette discipline pour se convaincre de l'immense crédit accordé à la thématique comme déclencheur *de facto* des apprentissages et de la créativité des élèves. Cela amène à interroger la logique d'évaluation de l'investissement des élèves dans les pratiques ordinaires d'enseignement des APV (une discipline souvent considérée, à juste titre, comme discipline « sans programme »), en sachant, d'une part, que ce qui rend pertinente une démarche d'évaluation est avant tout le fait qu'elle opère sur les contenus d'apprentissages en jeu dans le cadre d'un enseignement donné, et d'autre part, que la créativité sollicitée chez les élèves requiert des apprentissages avérés. Pour le dire autrement, l'injonction de créativité est à distinguer, sur le plan praxéologique, de l'accès au processus de créativité, qui, dans la perspective des attentes de la formation (telle que dispensée dans le cadre de l'institution que nous représentons), est considéré comme un domaine d'intervention/médiation enseignante supposée opérer sur des défis cognitifs générateurs d'apprentissages chez les élèves.

Pour finir, nous aimerions esquisser en grandes lignes les enjeux de notre étude pour la formation et la recherche en didactique des APV. Comment l'analyse didactique de cette séquence peut-elle contribuer à une formation professionnalisante en APV ?

Précisons d'emblée que notre étude illustre une de nos préoccupations majeures en tant que formateur et chercheur en didactique des APV, à savoir interroger avec des outils cliniques (au sens de Leutenegger, 2009) le statut didactique des productions des élèves en classe d'APV, sous l'angle du rapport de l'agir enseignant aux prescriptions officielles (plan d'études), aux savoirs et aux référentiels qui les irriguent, à l'expertise d'étude et d'apprentissage de l'élève et à la créativité en tant que principale visée disciplinaire et capacité transversale à la foi (cf. PER). Dans une de nos récentes contributions consacrées à cet objet d'étude (cf. Bodea 2021) dont nous faisons une priorité en formation initiale des futur.es enseignant.es d'APV, nous avons souligné la nécessité d'« analyser le travail effectué en classe davantage en termes de progression des apprentissages que d'enchaînement d'étapes qui mènent à la

matérialisation d'un projet en tant que produit physique fini ou artefact ». Cela invite à admettre *que ce que les élèves apprennent en faisant (ou font en apprenant)* est plus important que *ce que les élèves font*, d'autant plus que leurs productions « peuvent être considérées comme des traces de leur activité intellectuelle » (Orange, 2006, p. 123). Dès lors, la connexion des productions scolaires « aux savoirs visés et aux activités intellectuelles déployées en cours de production » (*ibid.* ; voir aussi, à ce propos, Decker et Schillinger, 2015), dans des situations d'apprentissage données, devient un incontournable de l'analyse des pratiques d'enseignement-apprentissage.

Or, pour les étudiant.es en formation, cette connexion ne va pas toujours de soi, notamment en raison du fait que l'activité cognitive de l'élève n'est pas directement observable (mais inférable à partir des propriétés de leur agir vu dans son rapport à celui de l'enseignant), et les raccourcis par lesquels ils/elles essaient parfois de la saisir peuvent même générer certaines confusions, comme celle entre *attentes déclarées* et *visées d'apprentissage*. C'est la raison pour laquelle, nous avons postulé que cette connexion serait difficile à étudier sans avoir recours à un dispositif d'analyse didactique (*a priori* et *a posteriori*) des tâches d'apprentissages, qui permette de rendre compte de ce qui se joue sur le plan intellectuel dans le faire de l'élève et dans la production à laquelle conduit son agir, en sachant par ailleurs qu'« il peut s'agir de productions intermédiaires ou finales, abouties ou pas, escomptées ou réellement observées » (Orange, 2006, p. 125).

Notre étude invite ensuite à interroger le rôle que l'analyse de pratiques d'enseignement peut jouer en tant qu'outil d'accompagnement des étudiant.es dans le cadre du suivi de leurs stages, en tenant compte, entre autres, du fait que leurs pratiques d'enseignement en responsabilité ou en responsabilité partagée fait l'objet d'analyses par leurs pairs.

Ainsi que nous l'avons souligné lors de notre intervention dans le cadre du colloque tenu à Amiens en 2019 (cf. Bodea & Marquez, 2019), l'analyse des praxéologies didactiques sous l'angle du rapport entre « objet pour apprendre » et « objet à apprendre » permet, entre autres :

- de découvrir que le recours aux processus de créativité requiert des apprentissages avérés ;
- de planifier des séquences d'enseignement-apprentissage s'appuyant sur l'exploitation de référents culturels en termes de contenus d'apprentissage à remobiliser (par différents biais, à travers des activités variées de réception et de production) ;
- d'articuler les dits contenus pour garantir et évaluer pertinemment une progression des apprentissages des élèves (l'évaluation devant opérer aussi bien sur les productions finales des élèves que sur les processus d'expérimentation qui irriguent ces productions) ;
- de réguler le dispositif de formation.

Bibliographie

Ardouin (1997) = Ardouin, I. (1997). *L'Education artistique à l'école*. Paris : ESF éditeur.

Bodea & Marquez (2019) = Bodea, S. & Marquez, F. (2019). Analyse du rapport objet produit en classe - objet d'enseignement et d'apprentissages dans une séquence d'enseignement en arts plastiques et visuels. Enjeux pour la formation et la recherche. Communication dans le cadre du colloque « Objets pour apprendre, objets à apprendre : quelles pratiques enseignantes pour quels enjeux ? » (Amiens, Université de Picardie "Jules Verne", 11-12 juin 2019).

Bodea (2021) = Bodea, S. (2021). La place de l'analyse du travail des élèves (processus et produit) en didactique des arts visuels : enjeux pour l'enseignement, la formation et la recherche. Communication dans la cadre de la Journée « Professionnalité et didactique des arts et de la technologie : quels rapports aux savoirs ? (Journée scientifique, doctorale et professionnelle en didactique des arts et de la technologie, co-organisée par la HEP-BEJUNE et le 2Cr2D, le 28 avril 2021)

Bouchard (2005) = Bouchard, R. (2005). Le « cours », un événement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà... In *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, pp. 64-74.

Brassac (2004) = Brassac, C. (2004). Action située et distribuée et analyse du discours : quelques interrogations. In *CLF* no 26 (Actes du 9^e Colloque de pragmatique de Genève et colloque Charles Bally). Genève : Université de Genève, pp. 251-268.

Bronckart & Bulea & Fristalon (2004) = Bronckart, J.-P. & Bulea, E. & Fristalon, I. (2004). Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. In *CLF* no 26/2004 (« Les modèles du discours face au concept d'action »). Genève : Université de Genève, Département de Linguistique, Faculté des Lettres, pp. 345-369.

Cicurel & Rivière (2008) = Cicurel, F. & Rivière, V. (2008). De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante. In Filliettaz, L. & Schubauer-Léoni, M.-L. (Eds) (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : Editions De Boeck Université. Raisons éducatives, pp. 255-173.

Decker et Schillinger (2015) = Decker, J.-Ch. et Schillinger, L. (2015). Formation d'enseignants de biologie au secondaire : regards sur un dispositif de formation par l'analyse didactique des pratiques. In Dolz, J. et Leutenegger, F. (coord.) (2015). *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (« L'analyse de pratiques dans la formation à l'enseignement ») n° 18 / 2015, CAHR, 77-100.

Didier & Bonnardel (2010) = Didier, J. & Bonnardel, N. (2010) (sous la dir. de). *Didactique de la conception*. Pôle éditorial de l'université de technologie de Belfort-Montbéliard (UTBM) et de la Haute École pédagogique du canton de Vaud (Suisse).

Duboux (2009) = Duboux, Ch. (2009). *Le dessin comme langage*. Lausanne : PPUR Presses polytechniques.

Filliettaz (2018) = Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation. Principes, méthodes et outils d'analyse*. Carnets des Sciences de l'éducation. Genève : Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

Jeudy (1999) = Jeudy, H.-P. (1999). *Les usages sociaux de l'art*. Paris : Circé

Leutenegger (2009) = Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire : approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématiques*. Berne : Peter Lang.

Orange (2006) = Orange, C. (2006). Analyse de pratiques et formation des enseignants. In *Recherche et formation* [en ligne], 51 | 2006, mis en ligne le 29 septembre 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/506> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.506

Rabardel (1995) = Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Rickenmann (2001) = Rickenmann, R. (2001). Sémiotique de l'action éducative : apports pour l'analyse didactique des leçons d'arts plastiques. In Baudouin, J.-M. & Friedrch, J. (Eds) (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : Editions de Boeck Université. Raisons éducatives, pp. 225-253.

Rickenmann & Lagier (2008) = Rickenmann, R. & Lagier, C. (2008). Une analyse sémiopragmatique des transactions didactiques : transformations du milieu didactique et développement des conduites professionnelles. In Filliettaz, L. & Schubauer-Léoni, M.-L. (Eds) (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : Editions De Boeck Université. Raisons éducatives, pp. 205-229.

Sensevy (2006) = Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28 (2006) 2, pp. 205-225 urn:nbn:de:0111-opus-41469

Sensevy (2007) = Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In **Sensevy, G. & Mercier, A. (Eds.) (2007).** *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 5-32.

Sensevy (2008) = Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. In *Recherche et formation* [En ligne], 57 | 2008, mis en ligne le 22 avril 2012, consulté le 15 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/822>

Sensevy & Mercier (2007) = Sensevy, G. & Mercier, A. (Eds.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

ANNEXE 1 : Le canevas de l'enseignement du stagiaire

But de la séquence

En utilisant des nuances de gris colorés, créer un effet de lointain. Composer un paysage par plans successifs, découpés. Petit voyage entre peinture de la Renaissance et film d'animation

Domaine du plan d'études

Expérience technique : nuances de gris colorés, le lointain dans la peinture.

Expérience créative : créer des silhouettes ville/campagne, trouver des solutions graphiques.

Expérimentation technique : outils numériques (photo et logiciel image) pour garder les traces et variations de composition.

Expérience gestuelle : découpage des plans, assemblage.

Champs d'apprentissage

- Perception de la profondeur en utilisant les nuances de gris colorés.
- Référence artistique, le paysage, le lointain dans la peinture de la Renaissance.
- Langage visuel, la silhouette (théâtre d'ombre, contre-jour) dans le film d'animation.

Objectif d'acquisition

- Comprendre la profondeur dans le paysage
- Découvrir la force expressive de la silhouette (économie et précision dans le trait)
- Prolongation du travail et transfert numérique

Objectif opérationnel

- L'élève sait nuancer et créer une palette de gris. Il crée des silhouettes (découpage) et construit une composition cohérente. Il utilise un logiciel graphique pour retravailler sa composition.

Capacité transversale

- Associer différentes sources et les juxtaposer
- Expérimenter et mixer les techniques

Techniques

- Peinture acrylique, découpage, logiciel graphique

Consignes

- Avec le blanc et le noir + une couleur, faire un maximum de nuances ; chaque nuance sera peinte sur un bristol différent ;
- Suite à la présentation de la thématique et des documents à disposition, faire une série de croquis et créer les différents plans, silhouettes du paysage et de la ville ;
- La recherche aboutie, reporter sur les bostols les lignes des différents plans, puis découper ;
- Jouer avec les différents plans, distance, espace, glissement ;

- A l'aide d'un appareil numérique, prendre une série d'images, variations et expérimentation avec la lumière.

Critères d'évaluation

- Richesse des nuances de gris : 1, 5 p
- Recherche graphique et personnelle, choix effectués : 1 p
- Cohérence de la composition : 1,5 p
- Qualité et soins de réalisation : 1 p
- Présence, investissement personnel : 1 p

ANNEXE 2 : Tableau synoptique des activités proposées par le stagiaire

1. Lecture d'images projetées : Raphaël, *La belle jardinière* ; Léonard de Vinci, *L'annonciation*, *La Joconde* (contenus : l'atmosphérique, les différents plans, le lointain, la profondeur)
2. Elaboration de différentes valeurs de couleurs (gammes de nuances de « gris coloré » allant d'un « gris » très foncé vers des nuances de plus en plus claires)
3. Production d'un croquis (dessin de perspective) d'après la photographie projetée d'une installation de Katsumi Ayakawa (travail en 3D, en papier découpé)
4. « Lecture » de « silhouettes » rétroprojetées (paysages / « silhouettes de villes » / éléments d'architecture/ extraits et images de films d'animation de Michel Oslo / extrait d'un jeu vidéo)
5. « Chercher des idées de découpes » : « Elaborer une série de croquis » pour « voir comment vous voulez que votre paysage se construise ». Consigne et démonstration enseignante d'un type de décor en croquis représentant une succession de plans ; le paysage-décor précède « les personnages » (éléments amovibles)
6. Visionnement d'un film d'animation portant sur une installation de l'artiste japonais Ryota Kuwakubo
7. Décalque en dessin d'objets rétroprojetés
8. Retour sur le travail d'élaboration des « silhouettes »
9. Agencement des plans (horizontal, ensuite vertical avec mise en scène du décor : projection d'une lumière artificielle) et prise de vue.

ABREVIATIONS

APV = arts plastiques et visuels

PER = Plan d'études romand

ENS = enseignant

EI = élève

F-C. = formateur-chercheur

S (S1, S2...) = séance

Ep = entretien préalable

Eap = entretien *a posteriori*