ACADEMIE DE TOULOUSE

EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE
AUX FONCTIONS DE FORMATEUR ACADEMIQUE
(C.A.F.F.A.)

SESSION 2016

MEMOIRE PROFESSIONNEL FOURNI PAR LE CANDIDAT
EN VUE DE L'EPREUVE D'ADMISSION

Thérèse URROZ, Professeure certifiée d'arts plastiques

Reflets singuliers,

de la médiation en arts plastiques
et de sa contribution dans l'apprentissage.

SOMMAIRE

Introduction 1

A. Mieux apprendre, mais comment ?
1. Le jeu pédagogique : médiateur-apprenant 2
2. Une procédure de fonctionnement cognitive : la métacognition 7
3. La médiation de tutelle, le dispositif pédagogique le mieux adapté 9
4. Le médiateur, la charnière du dispositif pédagogique 10
5. La situation-problème, l'élément qui définit le dispositif pédagogique adapté 13
6. Les différentes étapes de la situation-problème 15
7. L'outil de la médiation pour le processus d'intériorisation : le langage 18

B. Les arts plastiques : vers un nouveau regard
1. La pratique en arts plastiques et sa place dans le cognitif 22
2. La pratique professionnelle 27
   a. Relevé d'indicateurs à partir des propos des stagiaires : prise en compte de leurs difficulté 27
   b. Relevé d'indicateurs du côté du formateur : évaluer la formation 29

C. Quels sont donc les enjeux d'une formation sur la médiation en arts plastiques auprès d'enseignants spécialisés ? 31

Conclusion 36

Bibliographie 38

Annexes 40-54

Introduction

En formation dans le domaine de l'handicap pendant plusieurs années, j'ai développé des compétences pédagogiques qui m'ont permis d'exploiter ma formation d'enseignante en arts plastiques de façon différente.

J'ai notamment pu mesurer la part de plus en plus importante que pouvait prendre les arts plastiques dans la construction de soi, et plus particulièrement auprès d'un public handicapé.

Cette double expérience, associée à mes vacations à l'ESPE, m'a conduit à développer une réflexion plus générale sur la médiation en arts plastiques en lien avec les autres enseignements :

En quoi la formation spécialisée des professeurs des écoles en arts plastiques est-elle susceptible d'apporter une plus-value aux enseignements généraux ?

En menant une réflexion sur le jeu pédagogique, je montrerai que la présence du médiateur, ainsi que la réflexion sur sa posture sont nécessaires à la construction des apprentissages, et que les arts plastiques, par leur spécificité, constituent un lieu privilégié pour mettre en pratique le langage dans sa diversité.

La mise en application de ces recherches au travers de mes pratiques pédagogiques me permettra de montrer qu'une formation spécialisée dans le domaine des arts plastiques est nécessaire car elle interroge et complète les autres disciplines.

A. Mieux apprendre, mais comment ?

A l'origine, le modèle pédagogique était de type transmissif : savoir-enseignant-apprenant. L'enseignant était celui qui détenait les savoirs et qui les transmettait à l'apprenant. Une médiation à sens unique dite verticale car dirigée du haut vers le bas. Mouvement descendant que l'on retrouve au niveau de la scénographie de la classe avec l'utilisation de l'attribut « estrade » qui positionne le maître au-dessus du niveau du sol de la classe, au-dessus du niveau de l'apprenant. Par cette mise en scène, c'est la supériorité intellectuelle du maitre, du tuteur et donc du savoir qui est mise en avant.

Ce modèle rigide centré sur les savoirs a heureusement évolué vers un modèle plus actif, dit d'éveil avec une reconnaissance de l'apprenant. Son histoire personnelle ainsi que la place de l'erreur dans la formation ont permis une évolution au niveau des recherches métacognition-médiation.

Dans les mouvements socio-constructivistes (Vygotsky, Doise, Mugny et Perret-Clermont, J.S Bruner…) c'est grâce aux erreurs rectifiées que l'enfant enrichit ses expériences cognitives qui construisent son intelligence. Dans cette nouvelle pédagogie l'apprenant est au centre de l'apprentissage. Cette modification du point de vue redéfinit le rôle de l'enseignant. Il passe du statut maître-savant à celui de maître-éducateur. Cette nouvelle vision va engager des évolutions au niveau de la position du maître et va aboutir au troisième modèle qui est celui du maître-médiateur. Dans ce modèle rien n'est figé, tout est en interaction.

Comment se définit ce nouveau statut de l'enseignant ? Quelles sont les différentes composantes qui entrent en jeu dans cette nouvelle forme de pédagogie ?

1. Le jeu pédagogique : médiateur - apprenant

Pour reprendre la définition formulée par Christine Mayer, lors de la huitième biennale de l'éducation et de la formation : « *le médiateur est la personne qui interprète pour l'enfant ses expériences en les orientant vers un but. Quand il y a déficience mentale, il y a blocage du passage de la médiation.* »[1]

[1] Mayer C., revue INRP n°463, colloque de la 8° Biennale de l'éducation et de la formation.

En psychologie, le terme médiation désigne *« un processus par lequel une connaissance sensorielle se transforme en une donnée intellectuelle.* »[2]Dans les deux cas, il est question d'une transformation, d'une modification.

Le médiateur fait office de catalyseur car il aide, active, structure chez l'apprenant son processus de maturation qui aboutit à un enrichissement de ses capacités. Le médiateur est tel un passeur bien attentionné qui adapte pour chaque apprenant le chemin, le parcours. Il est celui qui « *(…) s'interpose entre lui* (le sujet) *lui et le monde pour lui rendre ce monde plus intelligible*. *Il n'est plus question de savoir pur, mais de capacités qu'a l'individu apprenant à être modifié.* »[3]

Sa présence physique est nécessaire selon Reuven Feuerstein car il est la charnière qui permet de relier l'apprenant avec le monde. Il traduit « *les expériences de l'enfant* »[4] et donc il est le mieux placé pour « *sélectionner, réordonner, organiser, regrouper, structurer* »[5]. La stimulation et l'évolution des capacités d'apprentissage n'est possible que si il y « *a passage de la médiation. »*[6] C'est ce que définit Vygotsky lorsqu'il affirme que *«l'apprentissage devance toujours le développement*.»[7]

Comment trouver le passage pour la médiation ?

Selon la théorie du professeur Feuerstein c'est donc « *le manque ou la rareté de médiation humaine qui sont à l'origine d'un développement intellectuel insuffisant.* »[8] Cette théorie du changement et de l'apprentissage par médiation a abouti à la proposition de deux applications pratiques : la méthode d'évaluation dynamique du potentiel d'apprentissage et le programme d'enrichissement instrumental (PEI).

Une médiation dont les *« outils pédagogiques (…) s'appuient sur une attitude commune : valoriser l'enfant au maximum en évitant toujours de le mettre en échec. »*[9]

---

[2] Dictionnaire médical biologique l. t.2 1971
[3] Vygotsky
[4] Mayer C., revue INRP n°463, colloque de la 8° Biennale de l'éducation et de la formation.
[5] Ibid
[6] Ibid
[7] Ibid
[8] Ibid
[9] Ibid

Présentations des outils pédagogiques spécifiques mis en forme par le professeur Feuerstein :

° L'évaluation dynamique mesure le potentiel d'apprentissage qui contrairement l'évaluation du QI, dure au minimum dix jours en présence de psychologues, de neurologues et de thérapeutes du langage. L'évaluation se déroule en trois temps : test/explication/post-test. Les adaptations ne s'appuient pas sur des connaissances préalables, elles prennent en considération l'âge et le niveau de l'enfant. Les spécialistes présents observent comment l'enfant procède, puis chacun lui enseigne ce qu'il faut faire pour réussir le test. La mesure exprime comment l'enfant s'est approprié ce que les spécialistes lui ont montré.

° L'évaluation du potentiel d'apprentissage prend appuis sur la présence de l'examinateur dans la méthode de Reuven Feuerstein (contrairement au test traditionnel). Ce dernier par sa présence, ses questions, ses reformulations, active de manière intense la réflexion de l'élève. On peut dire qu'il joue le rôle de « *médiateur cognitif* »[10], il se concentre essentiellement sur ce que l'enfant peut faire. Cette évaluation ne permet pas de comparer le niveau de l'enfant par rapport à un groupe. Elle aide à comprendre comment il apprend et comment il réfléchit.

° Le programme d'enrichissement instrumental (PEI)[11] a été élaboré dans les années cinquante pour réapprendre à apprendre aux élèves issus de l'Holocauste. Le professeur Feuerstein a élaboré quatorze cahiers d'exercices, destinés à susciter, restaurer des pré-requis du cognitif qui font défaut chez l'enfant et l'adulte. Ce programme conçu pour développer la structure cognitive de la personne est de nos jours utilisé aussi bien en classe, qu'en formation continue et en entreprise.

A travers ces différents outils pédagogiques, on observe qu'en réalité « *la médiation n'est rien d'autre qu'une qualité d'interaction entre le médiateur et l'apprenant.* »[12]

La confiance que met en place cette médiation transforme la contrainte de l'apprentissage en plaisir de la réussite. Constat que le professeur Feuerstein a démontré à partir du suivi d'un groupe d'enfants qui étaient pendant plusieurs années entre la vie et la mort, préférant pour certains mourir plutôt que vivre.

---

[10] Ibid

[11] Actuellement le PEI de base propose une série de 10 instruments pour la plupart non verbaux pouvant-être utilisé avec des jeunes enfants (à partir de 3 ans) ou des enfants ayant un bas niveau de performance.

[12] Ibid

Il relate dans son livre, *Enfants de cendres*[13], la présence d'un garçon âgé de 14 ans qui ressemblait à l'enfant sauvage. Son QI était entre 40 et 60. Il fut orienté vers un hôpital dermatologique à Paris car il présentait des troubles sévères de la peau. Durant 4 mois, il fut accompagné par un médiateur qui lui apprit à lire, écrire, compter. Renvoyé en Israël, il réussit par la suite à faire carrière dans l'armée en devenant maître de conférence ainsi que formateur d'assistantes sociales.

La modificabilité de l'apprenant en présence d'un médiateur est effectivement une réalité, qui pour autant n'est pas suffisante, car malgré les avancées dans la recherche, le constat de l'échec scolaire est toujours d'actualité dans notre société. Le facteur affectif est un élément essentiel que l'on retrouve dans de nombreuses recherches. L'accroissement de la motivation de l'individu ne peut-être efficace que si le médiateur donne les outils nécessaires au sujet pour sa compréhension.

On est très loin de la théorie behavioriste qui assimile l'apprentissage et le développement à une accumulation de réflexes conditionnés. L'apprentissage serait du domaine de l'automatisme ? Positionnement que Vygotsky réfute totalement car selon lui l'apprentissage implique « *un véritable et complexe acte de la pensée.* »[14]

En ce qui concerne la théorie de Piaget, le postulat d'un stade requis pour entrer dans l'apprentissage est rapidement détrôné par Vygotsky. Ce dernier prouve, suite à des observations menées sur un groupe d'enfants, que cette conception n'est pas vérifiée, à savoir que la réussite scolaire n'est pas en lien avec la maturité cognitive !

Tous ces constats démontrent qu'en effet, l'apprentissage devance bien le développement et c'est parce que l'enfant apprend, qu'il se développe, et non l'inverse.

Le médiateur est aussi une variable indispensable dans le développement du cognitif. Ce dernier propose une évaluation qui permet d'évaluer la distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'une personne plus experte. C'est la « *la zone proximale de développement* »[15] (ZPD) de Vygotsky. Cette zone ne se limite pas uniquement à l'enfant et à la psychologie du développement, elle définit la capacité que nous avons à faire lorsque nous sommes aidés :

---

[13] Feuerstein, R., (1996)/ PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental) dans J. Martin et G. Paravy
[14] Ibid
[15] Ibid.

« Percevoir les choses autrement c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles. [...] En généralisant un processus propre de mon activité, j'acquiers la possibilité d'un autre rapport avec lui. »[16]

C'est par l'interaction médiateur-sujet et la médiation adaptée de l'expert, que les sujets peuvent redevenir acteurs dans leurs apprentissages. Bruner a observé ce jeu médiateur-apprenant à travers une étude menée en 1987 sur un style éducatif particulier « mère-enfant.» Ses observations ont révélé que le style d'éducation chez certaines mères favorise non seulement l'émergence de compétences métacognitives de l'enfant mais aussi son utilisation par celui-ci. Faut-il sous-entendre pour autant qu'apprendre s'apprend ? Il a qualifié cette interaction mère-enfant « *(d') interaction de tutelle.* »[17]

Il semble donc que, cette médiation caractérisée par des interactions sociales soit un paramètre essentiel. Son action au niveau de l'apprentissage scolaire est bénéfique car elle favorise « *le développement des habiletés cognitives (…) »*[18] du sujet dès son enfance.

L'effort cognitif qu'elle suscite au niveau de l'apprentissage *« est centrée sur l'autonomie intellectuelle et l'adaptation (du sujet) quel que soit son niveau intellectuel de départ. »*[19] C'est ce que Bouffard-Bouchard démontre lorsqu'il décide de travailler avec un groupe d'enfants surdoués en 1994. Il pointe du doigt qu'en fait le réel problème c'est que ces élèves « *(…) ne savent pas ce qu'ils savent.*»[20] C'est ce que Vygotsky définit par le « *déjà-là.* »[21]

Nous avons donc tous un passif cognitif qui fonctionne plus ou moins. Dans le cas des élèves en très grandes difficultés sont fonctionnement est parasité par la mauvaise image qu'ils ont d'eux. Ils n'ont pas « *le sentiment de leur compétence.* »[22] Ils ne sont pas (ou plus) les sujets de leur apprentissage. De là à croire qu'il suffit d'apprendre à apprendre pour apprendre est une conclusion trop hâtive.

---

[16] Vygotsky, 1934/1997 /Cf Le schéma en annexe qui reprend les étapes de l'apprentissage et de la ZPD).
[17] Bruner
[18] Ibid
[19] Ibid
[20] Wong, 1985
[21] Vygotsky, Ibid
[22] Bouffard-Bouchard, 1991

Flavell en a fait une hypothèse dans laquelle il propose que si les « *habiletés métacognitives sont utiles aux apprentissages scolaires et si certains font défaut aux élèves, peut-être devraient-elles être enseignées aux enfants comme intégrante du programme scolaire*. »[23]

A la lumière de ces réflexions sur la médiation, on peut désormais s'interroger sur ces pré-requis susceptibles de favoriser le « voyage » dans la zone proximale de l'apprenant.

2. Une procédure de fonctionnement cognitive : la métacognition

C'est à Flavell que l'on attribue le titre de pionnier dans les recherches sur la métacognition. En 1971, il débute des travaux sur la métamémoire qui vont le conduire à formuler une définition qui sera reprise par de nombreux chercheurs. Elle est « *une prise de conscience* »[24], c'est-à-dire la capacité à penser. Une capacité qui est complexe à définir et qui correspond tout à fait à l'affirmation de Descartes lorsqu'il dit « *penser c'est penser que l'on pense.* »[25] Un ensemble dans lequel lorsque le sujet est conscient qu'il pense, il a non seulement la conscience de soi mais aussi la capacité de se penser en même temps qu'il pense le monde.

Il est simultanément constructeur et fondateur de son savoir. Il devient « *sujet épistémologique* »[26] puisqu'il a en sa possession des objets de sa pensée et sait que la conscience de soi existe.

L'ensemble des processus qui s'élaborent entre le sujet et ses savoirs spécifiques caractérisent la métacognition. Non seulement, elle est liée à la faculté de connaître (cognitio) mais en plus elle la dépasse (préfixe méta), elle est au-dessus d'elle.

C'est une attitude distancée et réflexive du sujet sur sa propre « cognition » qui définit selon Flavell « *la métacognition parce que son sens profond est la cognition sur la cognition.* »[27]

---

[23] Flavell, 1985
[24] Flavell, 1970
[25] Descartes
[26] Discipline qui prend la connaissance scientifique pour objet/ Cf : Bachelard, *Le Nouvel esprit scientifique,*Paris, P.U.F,1941 / J. Piaget, *Introduction à l'épistémologie génétique,*Paris, P.U.F., t. 1, 1950
[27] Flavell, 1985

Cette différenciation entre le métacognitif et le cognitif permet de situer le sujet « *sur ses propres processus et produits cognitifs.* »[28]

Yussen précise que « *la métacognition est cette activité mentale pour laquelle les autres états ou processus mentaux deviennent des objets de réflexions.*»[29]

Deux pôles définissent la métacognition ; l'un déclaratif et l'autre procédural. Il s'agit de connaissances métacognitives (ou métaconnaissances) et des compétences ou processus de contrôle.

La médiation de tutelle enseignant-apprenant prend tout son sens car ce dernier en tant qu'expert va induire à partir des tâches choisies des prises de conscience chez l'apprenant. Pour cela il est nécessaire que le médiateur définisse sa pratique à partir des acquis de l'apprenant. Cet appui indispensable nécessite les objets embryonnaires de l'apprenant que Vygotsky qualifie de « déjà-là.» [30]Car le vide d'objets, à savoir l'absence de conscience de soi n'existe pas. Husserl le définit très bien dans l'affirmation « *toute conscience est conscience de quelque chose.* »[31] Mais « *la conscience de* » ne peut pas être définie comme une chose qui contient, c'est la capacité à mettre en relation. C'est par l'identification de ces objets que le sujet devient sujet « transcendantal »[32], c'est-à-dire qu'il devient à la fois constructeur et fondateur de son savoir. Mais pour cela il est nécessaire que l'apprenant développe l'envie d'apprendre, qu'il soit motivé face à la tâche que lui demande le médiateur.

Ce lien entre l'affectif et le cognitif a été prouvé par les neurosciences à partir d'une étude qui a été menées sur deux groupes d'enfants : l'un composé de surdoués et l'autre d'enfants en échec scolaire.

Dans les deux cas, les scientifiques ont remarqué que les connexions entre le centre de l'affectif et celui du cognitif étaient peu nombreuses. L'observation en classe a en effet permis de constater que la motivation s'atténue au fur et mesure que l'échec scolaire s'installe. Face à la tâche, ces élèves ont une réelle difficulté à effectuer des interférences c'est-à-dire à mobiliser ce qu'ils savent.

---

[28] Flavell, 1976
[29] Yussen, 1985
[30] Vygotsky, 1985
[31] Hussel, principe d'intentionnalité / L'intentionnalité est un vieux concept qui remonte à la scolastique (philosophie médiévale), mais c'est le philosophe autrichien Franz Brentano qui l'exhume à la fin du XIXe siècle
[32] transcendantal exprimant à la fois le rapport au monde et l'extériorité par rapport au monde (Berger, Rech. sur les conditions de la connaissance, 1941, p. 102)

Wong affirme qu'« *il ne suffit pas d'avoir des connaissances et des stratégies, encore faut-il savoir qu'on les a pour pouvoir les utiliser à bon escient.* »[33]

Or si l'on reprend l'étude de Bruner sur les mères éducatives, celle-ci a permis de vérifier que la médiation de tutelle est efficace dans le développement cognitif du sujet mais dans certaines conditions bien spécifiques.

La présence de l'enseignant face à l'apprenant est belle et bien nécessaire car c'est parce qu'il est expert qu'il va proposer des tâches qui nécessitent des connaissances spécifiques et des savoir-faire pédagogiques qui engage des processus métacognitifs chez l'apprenant.

3. La médiation de tutelle, le dispositif pédagogique le mieux adapté

Le terme de médiation est très employé voire « suremployé » de nos jours dans tous les corps de métiers. Il vient du latin « medio » qui signifie s'interposer et de « mediatio » qui désigne l'action de servir d'intermédiaire. La médiation est donc une action qui doit-être menée par un expert et qui se situe entre le monde des objets et les autres. Elle aide à rendre intelligible le monde dans lequel l'apprenant évolue. Elle joue un rôle de catalyseur, de facilitateur au niveau de la construction de l'identité du sujet dans le monde.

C'est par l'apprentissage qu'on apprend à apprendre. C'est en pratiquant la marche qu'on apprend à marcher. Il en va de même pour la culture car celle-ci n'est pas uniquement basée sur le savoir. C'est dans l'activité que le novice va constituer sa culture et accéder à la conscience de soi, à sa maîtrise et à la liberté.

Hegel démontre dans la dialectique du maître et de l'esclave[34] comment un être arrive à la liberté après avoir aliéné sa vie à la volonté d'un autre. Ce dernier après un passage comme objet dans le monde des objets (servitude) va construire peu à peu et de manière inconsciente, une conscience de soi de son humanité. Cette conscience il ne la doit qu'à son seul travail et à la culture qu'il produit. Il s'est donc affranchi de son maître qui se contente de vivre du travail de l'esclave.

[33] Wong, 1985

[34] La Phénoménologie de l'Esprit (Phänomenologie des Geistes) est une œuvre du philosophe Georg Wilhelm Friedrich Hegel, parue en 1807. L'étude ou science de la conscience est la *phénoménologie de l'esprit*.

En aliénant sa vie au travail de l'esclave le maître cesse peu à peu d'être maître en même temps que l'esclave cesse peu à peu d'être esclave pour devenir le maître du maître. Ce paradigme démontre comment l'activité de production elle-même permet d'accéder à l'autonomie, c'est à dire à une liberté.

Dans ce cas la tâche de médiation ne peut se résumer qu'aux contenus. Celle-ci doit aider le novice à devenir acteur de l'histoire et sujet de sa culture.

4. Le médiateur, la charnière du dispositif pédagogique

Le médiateur est celui qui sait générer des stratégies pédagogiques qui sont adaptées au sujet. Il sait situer son enseignement car il connaît la zone proximale du sujet, ainsi que celle du groupe classe. Cette zone proximale définie par Vygotsky représente ce que l'apprenant sait faire « *actuellement* »[35] mais avec l'aide de l'adulte, car il n'est pas encore autonome.

Ce niveau de maîtrise regroupe l'ensemble des connaissances qui sont disponibles et transférables par le sujet car selon Vygotsky « *les connaissances ne sont qu'embryonnaires et en cours d'acquisition* »[36] et c'est par l'intermédiaire d'un tuteur qu'il arrive à gagner en autonomie.

Ce niveau d'instruction «*est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec des pairs plus avancés.* »[37] Cette définition revendique à nouveau la présence indispensable d'un expert puisque l'enfant peut avancer et faire mieux lorsqu'il est accompagné d'un tuteur qui connaît la nature de l'aide efficace. Ce dernier peut utiliser les résultats des tests d'intelligence pour définir les capacités du sujet mais il doit être très vigilant car les tests définissent la limite inférieure à dépasser pour que le sujet apprenne. Or si l'apprenant ne dépasse pas son niveau c'est qu'il se situe dans la répétition. Répétition qui certes, lui permet de gagner en autonomie mais qui ne lui permet pas d'évoluer.

[35] Vygotsky, 1985
[36] Ibid
[37] Ibid

En effet, selon Vygotsky il faut qu'il évolue car « *l'apprentissage donne naissance, réveille et anime (…) toute une série de processus interne (…) Il devient un moment constitutif essentiel du développement.* »[38]

Le « *déjà là* »[39] ou « *le savoir embryonnaire* »[40] de l'apprenant va lui permettre de comprendre c'est-à-dire de prendre à nouveau pour l'intégrer avec le connu déjà présent.

Mais apprendre c'est aussi prendre des risques ! Le chemin que va parcourir l'apprenant à l'école est donc une construction pédagogique proposée par le médiateur. C'est par la mise en place de situations-problèmes que le sujet réactualise ses connaissances, ses savoir-faire. La recherche par l'expérimentation de solutions pour résoudre le problème sollicite la conscience de ce qu'il sait. Si la résolution du problème est intuitive chez le sujet, c'est qu'il est capable de se représenter le but. Dans ce cas, le tuteur sait qu'il est dans la zone approximative de l'apprenant et que ce dernier va entrer dans l'apprentissage par la résolution de ce problème. Par contre si ce dernier ne peut définir le but et appréhender une résolution du problème alors le guidage devient plus difficile car l'apprenant ne voit pas ce qu'il sait. Cette prise de conscience est une sorte d'autorégulation que l'on retrouve dans la métacognition et qui permet le fonctionnement du couple moyens-but.

On retrouve cette absence de conscience auprès des élèves en grandes difficultés à l'école. Cette déficience oriente ces apprenants vers des structures spécialisées dans lesquelles les médiateurs sont des spécialistes d'une médiation adaptée.

En fait, la médiation s'intéresse au processus plus qu'aux résultats car elle permet l'émergence de diverses prises de conscience qui sont nécessaires pour apprendre. Dans la médiation pédagogique, c'est à l'expert de proposer un enseignement dit « *modifiant* [41] » car selon Reuven Feuerstein ce sont les médiations qui s'y produiront qui amorceront le changement, la progression.

[38] Ibid
[39] Ibid
[40] Ibid
[41] Ibid

C'est « *la modifiabilité cognitive structurelle »* [42] et le concept d'*« expérience d'apprentissage médiatisée* »[43] de Feuerstein. Celle-ci se traduit par le passage des « *compétences interpsychiques* »[44] aux « *compétences intrapsychiques.* »[45]

Ce processus qui est défini par Vygotsky dans son « *concept de médiation sémiotique de la vie mentale.* »[46] Pour lui tout apprentissage nécessite la présence du tuteur dans la phase « *interpsychique* »[47] pour assurer, non seulement les transmissions nécessaires à l'apprentissage (codes culturels et sociaux, outils psychologiques), mais aussi créer et modifier des interactions utiles pour la construction de sens.

L'approche de Bruner a une dimension plus sociale car elle inscrit l'apprenant dans le monde dans lequel il évolue. Le tuteur est celui qui « *transmet la boîte à outils psychologique contenant des acquis intellectuels nécessaires à l'adaptation de l'Homme dans son environnement.* »[48]

La considération des aspects affectifs (déjà mentionnés dans l'échec scolaire) et sociaux de la vie du sujet font partie du processus de sémiotisation de sa vie mentale.

Cette nouvelle définition du développement de l'intelligence a permis de compléter la définition du rôle de l'enseignant en le considérant aussi en tant que médiateur social et culturel « *car la culture donne forme à l'esprit* »[49] en transmettant les outils.

Une vision plus concrète qui donne forme au processus d'apprentissage que développe Bruner à travers son « *processus d'étayage .*»[50] Etymologiquement le verbe étayer vient de estaier qui signifie « *soutenir (un mur) à l'aide d'un étai*. »[51] Etayer c'est donc constituer « *un appui à quelqu'un, à quelque chose* »[52], c'est « *mettre un support à quelqu'un, quelque chose* »[53], c'est donc partir d'un existant d'un « *déjà là* »[54] que l'on renforce, que l'on peut aussi révéler le cas échéant.

---

[42] Feuerstein
[43] Ibid
[44] Vygotsky, 1985
[45] Ibid
[46] Ibid
[47] Ibid
[48] Laurent J.M., La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°42, 2° trimestre 2008
[49]Bruner, 1991
[50] Ibid
[51] Définition du dictionnaire Robbert, 2000.
[52] Ibid
[53] Ibid
[54] Vygotsky, 1985

Selon Vial, « *la notion d'étayage vient de Freud* »[55] car d'après lui « *les pulsions sexuelles (…) s'étayent sur les fonctions vitales qui leur fournissent une source organique, une direction et un objet (…) le sujet s'appuie sur l'objet des pulsions d'autoconservation dans son choix d'un objet d'amour.* »[56]

Ces pulsions sexuelles sont « *des poussées qui visent à obtenir une satisfaction.* »[57] Or l'expérience pédagogique ne se développe que si l'apprenant se prend au jeu. Ce dernier connait non seulement « *les ficelles du métier de l'élève* »[58]mais aussi celles de « *l'enseignant* »[59], son engagement dans la durée doit garantir une progression rendue visible par l'enseignant.

Dans le cas contraire, l'intérêt fléchit, le découragement gagne du terrain car les efforts qu'il a fournis ne sont pas récompensés. L'engagement personnel peut-être à tout moment remis en jeu. L'attrait au savoir n'est pas « *uniquement une question de compétences mais d'identité et de projet personnel du professeur. »*[60] Le médiateur doit passer « *l'art de communiquer, de séduire, d'encourager, de mobiliser en se mettant en jeu comme personne.* »[61] En fait, la médiation pédagogique induit un double apprentissage tant au niveau individuel qu'au niveau social car l'apprenant vit avec les autres. Elle est avant tout un travail sur le relationnel, elle aide à la restauration des liens, à l'établissement ou la reprise de communication.

Comment une médiation dite adaptée peut déclencher des processus de changement de pensée, de comportement, de compréhension, d'état de conscience ?

5. La situation-problème, l'élément qui définit le dispositif pédagogique adapté

Ce processus pédagogique s'apparente à un ensemble d'expériences qui permet l'apprentissage d'un savoir-faire, sa réutilisation. Il s'agit de situations formées d'obstacles à surmonter. C'est l'enrichissement du savoir embryonnaire du sujet que possède tout apprenant.

---

[55] Val, Accompagner n'est pas guider, (conférence aux formateurs de l'Ecole de Lèchère, Fondation pour les classes d'enseignement spécialisées de la Gruyere. Suisse, 2006
[56] Freud, 1905
[57] Ibid
[58] Perrenoud, 1996
[59] Ibid
[60] Perrenoud P., Dix compétences pour enseigner, p.40, ESF éditeur, 1999
[61] Ibid, p. 40

La situation-problème aide à faire émerger des stratégies individuelles qui mettent sur la touche les accumulations de savoir et d'acquisitions qui sont en fait dénudés de sens pour un certain nombre d'apprenants réunis dans une même classe. C'est la prise de conscience individuelle de l'apprenant, au sein de son parcours cognitif, qui augmente ses chances de mise en place de métacognitions. Procédures qui deviendront spontanées, transférables et adaptées face aux situations-problèmes tout en les développant.

Le dosage des situations-problèmes par le médiateur suppose une attention à l'autre de tous les instants. Il faut qu'il soit apte à capter le besoin qui va naître des situations à problèmes proposées.

Cela sous-entend que lorsque la séance commence son esprit doit être déchargé de tout détail matériel. Sa performance d'expert le contraint à une certaine rigueur de préparation dans laquelle il doit faire des choix au niveau des savoirs en fonction du sujet-apprenant. Il est donc la charnière qui relie le sujet au savoir enseigné.

Cet entre-deux peut être assimilé à l'espace transitionnel décrit par Winnicott lorsque le nourrisson se décentre de sa mère, lorsqu'il accepte qu'il n'est pas le monde, que sa mère est une autre personne que lui et que le monde est le monde. La fin de la fusion nourrisson-mère est le premier acte « *intelligent* »[62] du nourrisson.

Le médiateur est tel un passeur, un « *facilitateur* »[63] comme le nomme Carl Rogers dans ses recherches sur la pensée. Être médiateur c'est s'oublier, c'est posséder une capacité d'écoute réelle, une tension nerveuse permanente ainsi qu'une bonne dose de tolérance accompagnée d'une énergie communicative !

La médiation au sein d'un groupe est plus délicate car elle est fonction des rythmes différents de chaque sujet ; du bavard au silencieux, du récalcitrant à l'adepte. Ce face à face pédagogique nécessite plusieurs médiations qui vont de la gestion du groupe, au choix des savoirs, à leur mise en activité sans oublier la phase de l'évaluation. Une étape nécessaire qui permet la prise de conscience du sujet de ce qui a été traité, de ce qu'il a appris ou réutilisé, de ce qu'il sait.

[62] Vygotsky, 1985
[63] Rogers C.

Réfléchir à une médiation de contenu, c'est d'abord réfléchir à une prise de sens que Feuerstein nomme « *médiation de la signification*. »[64]

6. Les différentes étapes de la situation-problème

Le repérage chez l'apprenant, de son stade de savoir (mot, idée, conception des choses) est une étape primordiale qu'effectue le médiateur lorsqu'il recherche les prérequis nécessaires pour aborder une notion.

Ce repérage utilise différentes formes (orthographier, exprimer, positionner) qui permettent de localiser le degré de connaissance de l'élément choisi auprès du sujet. Ce repérage s'assimile également au questionnement que formule le tuteur lorsqu'il demande au sujet de situer, de caractériser l'action, l'objet.... Ce n'est qu'à cette condition que le sujet pourra l'utiliser pour la construction d'un savoir qui sera le sien.

Les chercheurs ont remarqué que c'est l'absence de cette étape qui est une des causes de grands dysfonctionnements chez les apprenants. Car les savoirs cloisonnés sont certes utilisables chez l'apprenant mais uniquement dans un contexte dans lequel il les a appris. Une sorte de savoir-réflexe qui cependant définit une forme de compétences mais qui n'accompagne pas le sujet vers son autonomie puisqu'en réalité il ne sait pas qu'il sait, quand il est dans un schéma de reproduction, que développe le choix de situations identiques. Ses savoirs sont en fait stockés, juxtaposés au lieu d'être emboîtés, hiérarchisés, organisées, structurées par idées, reliés.

Réfléchir à une médiation de contenu, c'est aussi réfléchir à l'organisation qui va permettre de « *faire revenir* »[65] en mémoire et de provoquer « *une mise en relation* »[66], un maillage entre ce qui a été fait et l'activité du moment.

Cet apprentissage de l'organisation donne de l'efficience, c'est-à-dire de l'efficacité avec le minimum d'efforts ce à quoi le tuteur tend ! Tout l'art du médiateur est dans le choix d'une situation (un exercice, un support de recherche, un objectif) sur laquelle l'apprenant va pouvoir engager un ensemble de questionnements.

---

[64] Feuerstein
[65] Propos d' Annie Cardinet, Pratiquer la médiation des apprentissages, dynamiser l'acte éducatif, Edition Chronique sociale,
[66] Ibid

Ce dispositif lui permettra d'orienter la situation vers une problématique qui sera résolue grâce à une enquête (comment y répondre, quel chemin prendre pour exécuter la tâche). Les hypothèses formulées par l'apprenant vont l'engager dans la phase d'expérimentation car c'est en faisant que l'on apprend. Pour reprendre la métaphore de Annie Cardinet « *il est toujours difficile de nager en se regardant nager ! (…) on a résolu le problème avec la vidéo (…) mais il n'existe pas de caméra pour la pensée. Comme personne ne peut filmer la pensée d'autrui, c'est à celui qui pense de se regarder penser, c'est ainsi que le travail échappe à l'intervenant pour n'appartenir qu'à l'apprenant. (…) Il faut communiquer ce qu'on a découvert en se regardant penser. La verbalisation (…) permet le partage et la confrontation.* »[67]

La place au verbe est l'étape suivante car elle permet de révéler les acquis, les non-acquis et les en cours d'acquisition. La prise en compte des erreurs oriente la situation-problème vers des activités appelées «*actes de remédiation.* »[68] Selon Dewey, la situation-problème c'est « *l'interaction environnement et organisme (…) qu'il faut inscrire au monde.*» [69] C'est la présence de l'enquête qui aide à problématiser car « *l'enquête est la transformation contrôlée et dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations cognitives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié.* »[70]

Les hypothèses proposées par le sujet sont les possibles de la situation-problème. Au fur et à mesure que l'enquête progresse les inréférences passent aux références avec l'acceptation ou le rejet des suggestions : « *les conclusions partielles des enquêtes précédentes prennent généralement l'allure de propositions indépendantes et réutilisables.* »[71]

Pour vérifier la valeur des propositions, Dewey propose deux critères « *la convenance fonctionnelle ou opérationnelle* » et « *l'intégration dans un système de signification déjà-là.* »[72] Par ce double test, l'inréférence passe du statut de simple

[67] Ibid
[68] Ibid
[69] Dewey, 1938, p.169
[70] Ibid
[71] Ibid, p.210
[72] Ibid

suggestion au statut d'idée. C'est le passage de l'apprenant d'« *être en situation à être situé.* »[73]

Selon Doise et Mugny, ces situations pédagogiques utilisent le conflit sociocognitif à travers l'hétérogénéité de réponses exprimées par les apprenants. A partir de la confrontation de ces réponses il peut y avoir chez l'apprenant une réorganisation cognitive.

Le conflit sociocognitif « *est à la source de l'apprentissage* »[74], il est « *nécessairement social et repose sur un ensemble d'interactions entre les personnes.* »[75] Ce conflit social qui oppose la personne à l'autre *« favoriserait une décentration de l'individu par rapport à son propre point de vue, par la prise de conscience de réponses possibles autres que la sienne. »* [76] Chose qui n'est pas facile car « *ébranler* »[77] un adulte de ses convictions, c'est toucher à son identité. Cette décentration peut aider l'apprenant à avoir accès à d'autres connaissances qui vont le guider vers des résolutions différentes avec des stratégies qu'il n'aurait pas eues si il était resté seul lors de la résolution. Dans un conflit social, les interactions entre les personnes les conduisent «*à coordonner leurs efforts pour élaborer une nouvelle structure cognitive.* »[78]

Des recherches de Doise et Mugny sur des publics hétérogènes trouvent un écho intéressant dans les travaux de Vygotsky avec son concept de ZPD (zone proximale de développement). Leurs conclusions attestent que le travail de groupe de deux apprenants dont un qui a un niveau cognitif supérieur aide et développe des schèmes cognitifs chez celui qui a un niveau cognitif plus bas. Si la controverse naît au sein de l'échange, il est important «*pour augmenter les chances qu'un apprentissage se produise lorsqu'une controverse naît au sein d'une discussion. »*[79]
Il est important « *que la résolution de la controverse se produise à un niveau cognitif plutôt que seulement à un niveau relationnel. »*[80]

---

[73] Ibid
[74]Bertrand, 1993, p. 119
[75]Ibid
[76] Bourgeois et Nizet, 10997, p. 160
[77] Ibid
[78] Doise et Mugy, 1981, P. 175/ Des recherches de laboratoire portant sur le développement intellectuel de jeunes enfants (Doise & Mugny, 1997).
[79] Darnon et al., 2008
[80] Ibid

Les prérequis cognitifs et sociaux doivent-être maîtrisés par le médiateur, il doit mesurer le degré de préparation des apprenants à entrer en conflit avec autrui, tant du point de vue cognitif que relationnel.

7. L'outil de la médiation pour le processus d'intériorisation : le langage

Cette compétence transversale est primordiale car elle est à la base de tous les apprentissages.

Bruner le définit comme étant l'«*outil le plus avancé que nous ayons.*»[81] C'est par des questionnements, des relances que « *le tuteur aide le novice à guider son activité jusqu'au but en lui permettant d'opérer les prises de conscience nécessaires à mettre en rapport avec les moyens utilisés et le but, puis les procédures et la performance.* »[82]

Pour Vial, *« l'étayage langagier ou dialogique consiste en une mise en mots qui peut permettre de transformer la situation.* »[83] Cette mise en mot du sujet lors d'une réalisation d'une tâche aide le médiateur à comprendre, à suivre « *pour l'aider à trouver la bonne solution que le guide possède déjà (…) l'étayage est dans le fait de mettre en présence l'apprenant avec ses signes*. »[84]

C'est la verbalisation qui permet de rendre compte si la tâche a été intériorisée ou pas. Vygotsky parle alors de « *médiation sémiotique* »[85] dans laquelle les fonctions du signe « *sont différentes selon les préoccupations des auteurs.* »[86]

La transférabilité des apprentissages, des savoirs être, des connaissances n'est possible que si l'apprenant acquiert au fil du temps de l'autonomie. L'utilisation dans des contextes différents des connaissances et des habiletés aide l'apprenant à construire des transferts. L'aspect réutilisable des connaissances, dans des contextes différents, favorise le transfert de capacités. C'est l'objectif central de tout apprentissage à savoir : faire en sorte qu'une connaissance ou une habileté soit efficace et réutilisable.

---

[81] Bruner,
[82] Doly A. M. , Métacognition et médiation, p. 60
[83] Vial,
[84] Ibid
[85] Vygotsky, 1985
[86] Vial,

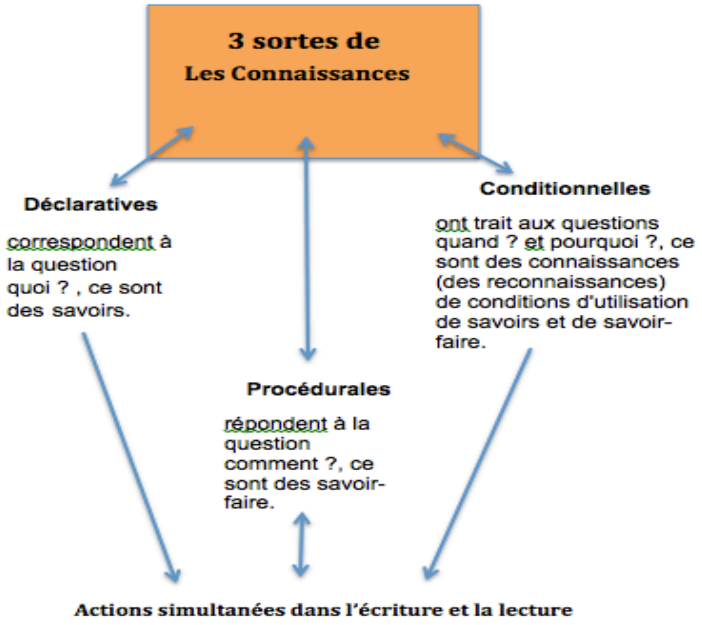
C'est un processus dynamique par lequel l'apprenant utilise une connaissance acquise soit pour intégrer une connaissance nouvelle soit intégrer une nouvelle connaissance ou savoir-faire, soit pour résoudre un problème dans un nouveau contexte.

On définit trois sortes de connaissances qui sont les connaissances procédurales, déclaratives et conditionnelles. Chacune joue un rôle dans le transfert de la compétence langagière.

Elles agissent simultanément dans le domaine de la lecture et de l'écriture.

Le champ d'action de chacune des connaissances est défini par la réponse aux questions quand-comment-pourquoi.

Ci-dessous une présentation sous forme schématique des trois catégories de connaissances.



Selon Chomsky, la compétence langagière est une faculté générique qui permet de « *prononcer un nombre infini de phrases différentes*. »[87]C'est un ensemble d'habiletés qui sont reliées au langage et qui permettent de produire et de comprendre différents discours.

[87] Perrenoud Philippe, Construire des compétences à l'école, Paris, ESF, 1998

Trois grandes familles caractérisent cet ensemble de compétences langagières : compétences langagières discursives, textuelles et linguistiques. Celles-ci sont imbriquées les unes dans les autres. Ce complexe se construit lors de la production ou de la compréhension d'un discours par exemple.

COMPETENCES LANGAGIERES	CONNAISSANCES
Discursive	Connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte ou à un type de discours.
Textuelle	Connaissance des règles d'organisation d'un texte.
Linguistique	Connaissance du code, des règles d'utilisation de la langue.

On note que la fonction principale de l'école c'est l'apprentissage du langage écrit. Cependant, cet apprentissage succède à celui de l'oral qui s'est installé, construit de manière naturelle par l'expérimentation au sein de la famille. Selon Perrenoud, la compétence est le résultat d'une mobilisation de plusieurs schèmes qui se déclinent. Chaque schème se divise en plusieurs connaissances et chaque connaissance s'organise automatiquement en action. Quelles sont les actions du médiateur qui favorisent le transfert de la compétence langagière ? Selon Tardif et Presseau[88], le transfert est défini par les caractéristiques de la tâche et celles du sujet en lien avec les conditions d'apprentissage.

Le transfert est définit par	Caractérisation Définition	CHERCHER
Les caractéristiques de la tâche	Les tâches à réaliser doivent toujours avoir des points en commun.	Ce qui est en commun dans les tâches.
Les caractéristiques du sujet	La représentation de la tâche que s'en fait l'apprenant.	Conscience des connaissances et des compétences à utiliser.
Les conditions d'apprentissage	Contextualisation par l'enseignant. Re-Contextualisation par l'élève	

La re-contextualisation que dirige l'enseignant chez l'élève est un apprentissage qui se construit à partir des compétences et des connaissances que possède déjà l'élève. Ce qui change c'est le contexte.

Cette transférabilité doit être suivie, et peut-être évaluée par l'expert enseignant, mais il faut éviter cependant de tomber dans les tâches à répétition.

En effet, la répétitivité dans le même contexte dessert le transfert. Nombreux sont les chercheurs actuels qui affirment que pour favoriser le transfert, il est nécessaire de créer des tâches qui se rapprochent le plus possible de ce qui se fait dans la vraie vie.

Ce lien avec l'environnement immédiat de l'élève personnalise le transfert, aide à l'étayage. La diversité des parcours personnels enrichit le groupe en développant des connaissances liées aux échanges. Les interactions au sein du groupe sont des vecteurs de connaissances ; c'est ce que l'on entend par le rapport socio-cognitif.

Le triangle didactique de Chevallard permet de comprendre la pédagogie de l'apprentissage. La triade savoir-expert-apprenant définit les sommets de la figure. Elle conditionne « *des heuristiques selon trois approches disciplinaires qui sont à la fois distinctes et complémentaires.* »[89] Les axes réflexifs, qui sont les côtés du triangle, symbolisent les processus d'interactions de l'apprentissage. Trois axes qui sont l'axe savoir-enseignant appelé approche épistémologique, l'axe enseignant-élève dit approche psychologique et l'axe approche pédagogique qui représente l'axe élève-savoir.

Ce modèle général s'applique à tous les enseignements quelsqu'ils soient, et plus particulièrement aux arts plastiques en ce qui nous concerne (cf annexe 1).

Après une présentation théorique de l'acte d'apprendre chez l'élève à travers le fonctionnement de la métacognition et le rôle de la situation-problème, nous allons nous intéresser à la façon dont les arts plastiques, enrichis par ces réflexions, peuvent apporter un nouveau regard et nourrir la pratique professionnelle des enseignants spécialisés ?

[89] Duplessis, 2007

B. Les arts plastiques : vers un nouveau regard

1. La pratique en arts plastiques et sa place dans le cognitif

La pratique est la base de cet enseignement. Cette particularité est, et a toujours été, au cœur de cet enseignement.
La gestuelle, qui est l'inscription du corps dans le geste, la trace qui est le signe d'une pensée sont des formes plastiques que sollicitent souvent l'expert au sein de la classe en arts plastiques.
La matérialisation de cet enseignement passe fréquemment sous la forme d'un « objet » produit par l'élève, qu'il s'agisse d'un dessin, d'un collage, d'une maquette, d'une installation ou autre…
L'objet obtenu n'est pas le reflet de l'apprentissage car «*ce qui importe n'est pas tellement ce que les élèves font, que ce qu'ils apprennent à travers ce qu'ils font. »*[90]

Le déclencheur de la situation pédagogique est une succession de mots qui prend sens dans une incitation formulée par l'enseignant en début du cours. Cette intention de départ est le déclencheur du scénario de la séquence.
Le processus d'étayage dans le cours d'arts plastiques s'effectue lors de la verbalisation, lorsque l'élève expose, décrit, justifie oralement à l'ensemble du groupe les procédures qu'il a choisies, celles qu'il a explorées, les effets plastiques qu'il a obtenus (contrastes, jeux, dialogues …. de couleurs, de formes, d'échelles, de luminosités, d'espaces…). C'est lors de cette phase verbale qu'il acquiert « *un savoir déductif (…) pour étayer (…) sur une expérimentation toute puissante .*»[91]

La transférabilité est réussie lorsque «*l'élève non seulement maîtriserait un outil ou un concept mais saurait reconnaître également les caractéristiques des situations dans lesquelles on peut les mobiliser* »[92], ce qu'ils nomment l'aptitude à « *recontextualiser*. »[93]

---

[90] Pelissier G. , Colloque de St Denis sur l'artistique » en 1994, repris dans L'artistique. Arts plastiques et enseignement (1997), Créteil : Éditions du CRDP, p. 133.
[91] Morand P., Confins vie, 1955, p.16
[92] Meirieu P. et Develay M., (1992), Émile, reviens vite... ils sont devenus fous. Paris : ESF, p. 159-167
[93] Ibid

Contrairement au travail à la tâche qui est un exercice fermé et dans lequel la réponse est plus prévisible, la situation-problème en arts plastiques est l'hameçon que l'expert construit.
Une sorte d'appât qui va «*pouvoir œuvrer pour une véritable autonomie des personnes à travers leur formation scolaire, en favorisant le transfert des connaissances.* »[94]

Or l'apport cognitif des arts plastiques nécessite la connaissance de sa médiation, car elle est spécifique. Le constat réalisé lors de mes formations prouve que celle-ci est peu expérimentée en classe car méconnue dans l'ensemble.

En quoi sa connaissance nourrit-elle la pratique professionnelle de l'enseignant ?

Si l'on veut que l'élève rencontre une problématique, il faut nécessairement la présence de l'obstacle car il favorise la transférabilité qui fait appel à une diversité d'opérations pratiques, cognitives et comportementales. Sa présence induit une réflexion sur la « zone proximale »[95] de l'élève.
Cette évaluation qui considère les points d'appuis de l'apprenant ainsi que ses handicaps reprend le principe de bienveillance de la médiation (cf annexes de 7 à 9).

C'est par l'enquête et donc par l'utilisation du questionnement que la situation devient problématique. C'est ce que Dewey déclare lorsqu'il parle de la situation problème: «*la déclarer problématique c'est d'ailleurs le premier pas de l'enquête, c'est poser le problème.* »[96]

La part du verbe dans la médiation artistique est une étape évidente car « *le constat portant sur les qualités de l'objet fabriqué n'est pas suffisant, ni comme preuve d'acquisitions réelles et durables, ni comme but puisque nous visons aussi l'accès à la compréhension des choses de l'art. C'est pour cela que l'approche par les compétences ne peut s'opérer sans phase de verbalisation où l'élève non seulement décrit mais argumente sa démarche, commente celle d'autrui(…).* »[97]

---

[94] Gaillot B. A., L'approche par compétences..., intervention citée. Page 11
[95] Vygotsky, 1985
[96] Dewey, 1938,p.172
[97] Gaillot B. A., L'approche par compétences

Le rapport socio-cognitif qu'induit ce dispositif est certes source de métaconnaissances, mais il faut avant tout « *intéresser (…) pour renouer avec la curiosité primaire.* »[98] Ce pari de l'intérêt n'est pas si facile à tenir surtout face à « *des élèves peu enclins à différer leur plaisir et leur envie de savoir. »*[99]

Le médiateur pédagogique est un spécialiste qui dose les savoir-faire et sélectionne les ressources nécessaires pour un bon étayage. Il est celui qui va « *mettre en présence l'apprenant avec ces signes. (C'est) fournir les bons signes ou baliser la route qui les fera utiliser, c'est le guidage, les faire rencontrer, c'est de l'accompagner.* »[100] Il doit être capable de mesurer la capacité d'autonomie de l'élève ; autrement dit, il est l'expert qui va définir un dispositif dans lequel « *l'élève se débrouille seul*. »[101] Il sait rester en retrait, observer les élèves et opérer éventuellement des recentrages sans pour autant apporter et attendre des réponses précises. Il encourage, valorise la mise en activité et l'investissement.

Cependant, face aux productions artistiques contemporaines l'enseignant spécialisé se sent démuni. Il manque de confiance. Cette mise en danger qu'éprouve l'enseignant reflète son manque de légitimité en tant que spécialiste des arts plastiques. Le choix des périodes artistiques oscille de la préhistoire au Pop art. Les formes contemporaines sont trop déroutantes pour l'enseignant et manquent d'intérêt pour l'élève.

Or le « *nourrissage culturel intensif* »[102] est une solution que prône Serge Boimare pour entraîner les élèves à voir autrement et les habituer à voir autre chose. Mais avant cela il faut susciter chez l'élève l'envie de voir, de participer.

La gestion de l'hétérogénéité du groupe nécessite de la part de l'enseignant la capacité à rebondir, à recadrer, à interpeler. C'est par le questionnement, la reformulation que l'enseignant va conduire sa médiation.

Or, la pratique de la communication est difficile pour ceux qui manquent de vocabulaire, qui ont une fragilité dans la maîtrise de la langue. Ainsi la relance peut s'avérer improductive et inadaptée dans ce cas de figure.

Est-ce à dire que les réalisations « à la manière de » (qui ne font pas parties du registre des compétences travaillées dans les programmes d'arts plastiques)

[98] Boismare S., Ces enfants empêchés de penser, Dunod, 2008
[99] Ibid
[100] Vial, 2006
[101] Gaillot, B. A., L'approche par compétences...
[102] Boismare S., Ces enfants empêchés de penser, Dunod, 2008

seraient des réponses pédagogiques que l'enseignant spécialisé pourrait développer ?

Le travail de copie a toujours été chez l'artiste un moyen pour apprendre la technique, pour comprendre le travail plastique de l'auteur à travers ses choix plastiques. Si là est la décision de l'expert, il faut que ce dernier conjugue avec les notions plastiques qui sont le vocabulaire de la couleur (dégradé, aplat, touche de couleur, contraste, ombre-lumière…), les variations d'échelles, la mixité des techniques … pour obtenir une diversité de réponses plastiques.

Dans ce cas de figure la répétition peut être considérée comme source d'apprentissages. Posture qui peut évoluer vers un prolongement qui nécessite l'utilisation de moteurs de recherche pour recueillir des informations sur l'artiste, sur l'œuvre. Une occasion de parler des images libres de droit, d'utiliser l'outil informatique pour créer, pour réaliser une recherche … ; un prolongement sur la citation, la parodie et le pastiche… la pratique plastique à partir de la copie s'éloigne ainsi du simple savoir-refaire pour arriver au savoir agir seul.
Quelle que soit l'incitation, l'expert peut engager l'apprenant dans la créativité en définissant un ensemble de contraintes plastiques qui sont les matériaux, les techniques, le format, la couleur, les textures …C'est dans ce champ de contraintes plastiques, fixées par l'enseignant en amont, que l'apprenant va expérimenter des propositions de réponses plastiques.
Contrairement à d'autres disciplines, l'anticipation des réponses plastiques est impossible. L'expert est donc confronté à une difficulté supplémentaire car il ne peut prévoir les réponses. Ainsi, contrairement aux exercices fermés dans lesquels on connaît les réponses, en arts plastiques la situation-problème permet d'obtenir une sorte de listing de possibilités. L'évaluation qu'induit cette médiation au sein du groupe ne prend pas en compte le résultat plastique, elle se décline à partir d'items que l'enseignant a définis.
La singularité de cette évaluation réside dans le fait qu'elle s'appuie à la fois sur la pluralité des réponses et sur l'émergence au sein du groupe classe de réponses propres à chacun des élèves.

Le travail par compétences en arts plastiques date de la fin des années quatre-vingt : « *s'agissant de l'enseignement des arts plastiques, si le mot se lisait bien ici et là*

depuis longtemps dans certains programmes (collège 1985, lycée 1987)*, c'est en 1998* (programme du collège, classe de 3e) *que le terme de compétences est associé à celui de connaissances.* »[103] Son évaluation est double. Tout d'abord sommative et réalisée à partir de critères bien définis qui sont normés, puis formative composée à partir de critères (qui sont de l'ordre de l'investissement, de la participation à la verbalisation, respect des règles de vie de classe (prise de parole, écoute…) qui sont donnés et connus par l'élève avant la mise en recherche.

.

Aujourd'hui, nombreux sont les chercheurs qui revendiquent « *l'approche par compétence (car elle) transforme une partie des savoirs disciplinaires en ressources pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions.* »[104]

La réforme des collèges de 2015 en est une conséquence avec la validation des compétences du socle commun. Ce socle commun qui reprend la loi d'orientation de 2005 et qui permet d'évaluer les compétences choisies par le médiateur.

Une évaluation formatrice qui « *consiste à faire expliciter les procédures en même temps qu'on les met en place, de remonter au raisonnement qui permet le choix de tel ou tel critère.*»[105] Des signes appelés « *éléments tiers* »[106] par Vial qui complètent la fonction d'étayage vers l'aspect de « *guidance »* [107] et qui caractérisent l'apprentissage à travers les capacités que doit avoir un expert envers l'apprenant car *«* (…) *un sujet peut apprendre si l'on met à sa disposition les outils adaptés, si on l'inscrit dans une situation qui fait sens pour lui, si on l'aide à identifier et à utiliser ce qu'il acquiert.* »[108]

Une évaluation formatrice qui permet de placer l'élève « *dans une situation où c'est à lui de se projeter dans le futur pour apprendre* »[109], qui aide à mettre fin « *au primat de la tâche qui menace systématiquement la pédagogie scolaire.* »[110]

En tant que formatrice en arts visuels, auprès des professeurs des écoles présentant la certification CAPA-SH (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides

---

[103] Gaillot, B. A. maître de conférences honoraires en didactique des arts plastiques, lors d'une intervention à Marseille en 2008 sur l'approche par compétences

[104] Perrenoud P, *Approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire* in AQPC Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale, Montréal, septembre 2000. Page 7

[105] Vial, 2006

[106] Ibid

[107] Nunziati*, G.1990*

[108] Meirieu, *Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer*, Les compétences, Revue EPS 2005

[109] Ibid

[110] Ibid

Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap, premier degré), le questionnement sur le « déjà-là » des enseignants-stagiaires est un prérequis nécessaire qu'il faut établir pour ensuite l'enrichir, le nourrir.

2. La pratique professionnelle

Le formateur a de multiples facettes qui vont de la conception à l'action, en passant par diverses évaluations et reformulations. Ce dernier est le concepteur de l'ossature qui met en forme les différents paramètres qui constituent le dispositif de formation.
Lors de mes formations dans le cadre de la certification du CAPA-SH, j'ai proposé des modules courts appliqués à l'enseignement des arts visuels et adaptés au public handicapé.
L'ingénierie de formation, proposée ici, avait pour objectif de modifier et d'enrichir les pratiques pédagogiques adaptées en arts visuels chez les stagiaires.
Comme dans toutes les actions de formation, le formateur se doit de recueillir les besoins des participants.

a. Relevé d'indicateurs à partir des propos des stagiaires : prise en compte de leurs difficultés

Le support de l'évaluation à froid m'a permis de suivre les actions mises en œuvre par les stagiaires. Les difficultés exprimées par les stagiaires-enseignants spécialisés sont de réels obstacles qu'ils doivent dépasser pour engager une pratique artistique adaptée. Le nourrissage qu'ils doivent effectuer est un exercice difficile car ils ne se sentent pas légitime dans cet enseignement.

L'absence de programme en arts plastiques en ce qui concerne l'éducation spécialisée déstabilise totalement l'enseignant. Il est non seulement démuni face à l'hétérogénéité du groupe, mais aussi face à l'absence de normes officielles qui expriment les compétences, les capacités que l'on pourrait attendre de leur part dans cette matière.

La pratique, qui est l'élément phare de cette matière, est court-circuitée chez l'élève en situation de handicap, par un ensemble de ressentis qui le bloque.

La peur de mal faire se traduit pour certains par le refus de laisser une trace. Pour d'autres, il peut s'agir d'un refus de travailler avec le matériau imposé par l'enseignant car il génère chez l'élève l'expression de peurs archaïques.

L'échec scolaire vécu depuis l'école primaire enferme l'élève dans une mauvaise image de lui. Il s'est emmuré dans des évidences de comportements qui empêchent toute modification de sa part. Il pense qu'il ne sait pas faire et cette évidence personnelle justifie son refus d'expérimentation.

La dépendance des élèves handicapés vis-à-vis de l'enseignant spécialisé est aussi un facteur qui parasite l'expérimentation en arts plastiques. Pour certains, la mise en activité est véhiculée par l'idée de faire plaisir à l'enseignant. Ce désir de bien faire est un point d'appui sur lequel l'enseignant pourra étayer des stratégies pédagogiques.

La faiblesse dans la maîtrise de la langue avec une pauvreté de vocabulaire que l'on constate souvent chez ce public, rend encore plus difficile la tâche de l'expert lors de la verbalisation. Sa présence est cependant autant, si ce n'est plus, nécessaire dans cet enseignement car elle permet de mettre en forme la pensée de l'élève. La pratique de la verbalisation par les élèves et sa présence dans tous les cours d'arts plastiques, est nécessaire car elle permet l'accès à l'abstraction, au symbolisme. Quelle que soit la forme de communication (verbale ou pas), celle-ci permet à chacun d'exprimer son intérieur vers l'extérieur.

Comme tous les élèves, c'est « *à l'école qu'il apprend ce qu'il ne sait pas encore faire et qui ne lui est accessible qu'en collaboration avec des enseignants et sous sa direction.* »[111] Cependant, même si le sujet présente des difficultés importantes et durables qui l'handicapent au niveau cognitif, il est important d'insister sur la réelle présence « *de connaissances embryonnaires* »[112] car tout élève « *ne commence pas au zéro (…) il est toujours précédé par le stade de développement spécifique à l'enfant avant l'entrée à l'école.* »[113]
Pour ce public particulier, le rôle de l'imitation est considéré comme moteur dans les progrès de l'élève si et seulement si cette procédure met en jeu une adaptation réciproque entre le médiateur qui est le modéliseur et le sujet l'imitateur. C'est dans cette interaction active de tutelle que l'imitation devient alors « *moyen d'apprentissage* »[114] car ce sont ses prises de consciences, effectuées à partir d'appropriations issues d'un modèle, qui permettent la construction de métacognition. Cette réussite nécessite donc des connaissances et des compétences de la part du

[111] Vygotsky, 1985
[112] Ibid
[113] Ibid
[114] Bruner, 1987

médiateur qui font qu'il est « *expert* »[115] car il possède « *la théorie de la tâche ou du problème et la manière dont il peut être mené à bien.* »[116]

C'est toujours en lien avec les textes officiels que le tuteur définit des situations basées sur les capacités de l'élève (ce qu'il sait) et sur les compétences à acquérir (ce qu'il ne sait pas encore). Selon Bruner « (…) *la théorie du tuteur sur celui qui apprend est (…) décisive pour la nature transactionnelle du tutorat.* »[117]

Comment nourrir le degré de connaissance de cette médiation ? Comment gérer l'hétérogénéité des stagiaires ?

b. Relevé d'indicateurs du côté du formateur de stagiaires : évaluer la formation

Durant l'année 2015-2016 j'ai encadré deux groupes de 18 stagiaires chacun. Une formation sur les arts plastiques en lien avec le public handicapé et la certification du CAPA-SH. Lors de cette formation, les enseignants ont pu approfondir leurs connaissances sur les programmes, à partir des textes officiels, expérimenter des médiations susceptibles de « *développer la porte d'entrée dans un monde pour (l'élève) inconnu et en même temps lui donner les clés du sien, provoquant des processus de changements nécessaires à l'évolution.* »[118]

Avant d'entrer dans l'évaluation, il est important pour le formateur de définir «qui évalue quoi, par rapport à quoi, pour qui, et pour faire quoi ? »[119]
Le questionnaire d'évaluation qui a été proposé aux stagiaires pour cette formation avait pour objectif de fournir des indicateurs qualitatifs et chiffrés pour enrichir mon mémoire professionnel du CAFFA. Elaboré dans la précipitation, en début juillet (contrainte du calendrier) il a été envoyé à tous les stagiaires avec l'intention d'utiliser certaines réponses pour étayer mes propos sur la médiation en lien avec la notion d'expert c'est-à-dire la capacité à développer du cognitif en arts plastiques.
L'échantillon d'étude était composé de 27 enseignants, mais malheureusement malgré trois réactualisations depuis, le nombre de réponse est infime (5 réponses.) Cependant, face au faible retour il est possible de questionner la non réponse.

[115] Ibid
[116] Ibid
[117] Ibid
[118] Cardinet A.
[119] Cauden I., Cuisiniez F., La boîte à outils des formateurs, Dunod, p. 170

Le questionnaire était composé de questions fermées qui nécessitaient des réponses rapides (oui/non) avec des observations à compléter et à évaluer en utilisant l'échelle de valeur de Likert à 5 niveaux : 1= pas du tout à 5= tout à fait.
La période des grandes vacances ainsi que l'éloignement par rapport aux dates de formation ont fait que les stagiaires se sont sentis peu concernés par cette tâche (18,15 % de réponses).
La possibilité de laisser une trace personnelle par retour de mail n'a pas favorisé l'acte de répondre. De plus, la demande sur la pratique de la référence en lien avec des notions plastiques nécessitait de prendre du temps pour compléter le tableau. Celle-ci attestait et induisait une prise de conscience de sa pratique (cf annexes de 2 à 6).
L'envoi de ce questionnaire, après les résultats des examens de la certification, a peut-être pesé sur la balance bien que le taux de réussite soit de 88%.
J'observe enfin que les 5 réponses sont des retours du deuxième groupe de formation que j'ai eu en avril (27% de réponses).

Ne pouvant tirer d'autres conclusions face à cette tentative d'analyse théorique, je poursuis mes propos sur les ressentis et les constats que j'ai recueillis lors de cette année de stage. J'ai constaté que le manque de savoir-faire, de connaissances inhibaient autant les enseignants du CAPA-SH que les élèves en grandes difficultés. Cette attitude chez les stagiaires est le reflet d'une non-légitimité dans cet enseignement. Constat qu'atteste les cinq réponses à la question numéro 9 du questionnaire : vous sentez-vous légitime dans cet enseignement ? Pourquoi ?
Les besoins de chacun ont révélé une nécessité d'un enrichissement personnel et professionnel.
Ce constat s'est effectué à l'oral le premier jour lorsque chacun s'est présenté (niveau de classe, attente de la formation CAPA-SH).
La lecture des programmes par groupe a permis de mettre en évidence que chacun des enseignants avait un réel intérêt pour cette matière.
La rencontre avec les œuvres a été l'objet du troisième rendez-vous avec la préparation d'une sortie culturelle, qui est une donnée sur laquelle les stagiaires ont beaucoup insisté.
Lors de ce troisième rendez-vous, j'ai présenté les trois temps qui définissent la sortie culturelle. Tout d'abord sa préparation en amont par la connaissance personnelle de l'exposition (lorsque cela est possible).

La présence d'un service des publics et éventuellement d'un chargé de mission sont des atouts que l'enseignant se doit de connaître et de contacter. La connaissance en amont de l'exposition est facilitée la plupart du temps par un dossier pédagogique élaboré par le chargé de mission.
La préparation du dispositif de la visite (s'attarder ou pas sur une œuvre en particulier, croquer des éléments, rechercher des indications, lecture à voix haute des caractéristiques de l'œuvre par un élève…) est une étape qu'il ne faut pas négliger.
Le choix des savoirs à développer (savoir-être essentiellement) se définit aussi en amont de la visite avec les prolongements ou les exploitations des résultats obtenus lors de la sortie. Une sortie bien réfléchie et préparée par l'enseignant est une pratique qui génère non seulement du plaisir sur le moment mais aussi l'envie de revenir et la curiosité de découvrir.

Le travail de l'oral réalisé face aux œuvres développe une réflexion sur et à travers elles. L'approche peut se faire sous l'angle de la couleur, de la technique, de la lumière … des notions qui permettent de diversifier les angles de vue, qui engage l'élève vers des modifications dans sa manière de regarder l'objet.

On retrouve chez le formateur cette nécessité de susciter chez le stagiaire le plaisir de venir, de revenir, de participer. C'est la prédéfinition des différents cadres (relationnels, organisationnels, spatiaux, temporels…) par le formateur qui caractérisent sa médiation. Des cadres pensés dans lequel le stagiaire doit se sentir en toute sécurité. Le formateur étant le garant de l'ordre que son cadre impose. L'attitude bienveillante du formateur reprend celle de la mère face à son enfant.

C. Quels sont donc les enjeux d'une formation sur la médiation en arts plastiques auprès d'enseignants spécialisés ?

Le référentiel de compétences de l'enseignant stipule qu'il incombe au salarié de se motiver pour qu'il se forme, qu'il maintienne son employabilité. Ainsi c'est dans les années 80 que les formations (MAFPEN) ont débuté avec la mise en place d'un Programme d'Enrichissement Instrumental contre l'échec scolaire (PEI). Le besoin

s'est fait sentir auprès des enseignants qui avaient une pratique bien installée et qui désiraient « *se bouger* »[120] face aux difficultés rencontrées en classe avec ce public. Une volonté « *d'avoir une analyse plus pertinente des élèves et des actions plus efficaces.* »[121]

C'est un enrichissement personnel et professionnel que l'on retrouve auprès des enseignants du premier et second degrés à travers la formation CAPA-SH pour les professeurs des écoles et 2 CA-SH pour les enseignants du secondaire. Lors de cette formation, les enseignants vont découvrir pour certains, et approfondir pour d'autres, les connaissances nécessaires (programmes, textes officiels) ainsi que des médiations susceptibles de « *développer la porte d'entrée dans un monde pour (l'élève) inconnu et en même temps lui donner les clés du sien, provoquant des processus de changements nécessaires à l'évolution.* »[122]

Quels sont les déterminants de l'engagement du tuteur dans un processus de formation ? Qu'est-ce qui déclenche chez le tuteur l'envie d'entrer en formation ?

L'engagement du tuteur dans une formation est d'autant plus fort que celle-ci est perçue comme utile pour la réalisation de buts personnels. Cette notion d'utilité dans la formation professionnelle a été développée par Bourgeois en 2004. Elle met l'accent sur la nécessité de « *mettre le sujet en projet* »[123] c'est-à-dire de « *l'aider à élaborer et à préciser ses objectifs socioprofessionnels, à identifier les différentes étapes, les moyens dans l'insertion professionnelle.* » [124]
On constate alors qu'il est nécessaire pour le formateur de réfléchir avec grand soin sur les conditions de sa pédagogie organisationnelle car celle-ci doit solliciter auprès de l'apprenant la perception d'utilité de la formation en lien avec son projet personnel.
Des recherches menées par Deci et Ryan en 1985, sur la théorie de l'autodétermination ont permis d'observer que l'entrée dans une formation continue définit trois ensembles de motifs qui sont : « (…) *dits intrinsèques (liés au fait même d'être en formation), (…) dits extrinsèques (liés à des bénéfices attendus au-delà de*

[120] Waysand E., 1980
[121] Ibid
[122] Cardinet A.
[123] Bourgeois, 2004
[124] Ibid

la formation) ou (…) dits centrés sur la participation (liés à la présence en formation).»[125]

Dans le premier cas, c'est le regard face aux activités proposées, l'intérêt qu'elles représentent par rapport à soi et le plaisir qu'elles peuvent générer.

Dans le second cas, elle a pour origine une volonté extérieure qui peut-être de l'ordre de la pression, de l'obligation.

C'est ce qui a caractérisé mes stagiaires en formation CAPA-SH. La plupart d'entre eux occupaient déjà des postes spécialisés qui nécessitaient l'obtention de la certification pour rester là où ils étaient. Même dans le cas de « *(…) de situations extrêmes où l'adulte s'engage seulement contraint et forcé par un agent externe (…) sa motivation ne peut être purement extrinsèque alors qu'à l'inverse, si le sujet a le sentiment de s'engager de plein gré (…) sa motivation sera toujours intrinsèque.* »[126]

Or, dans le référentiel de compétences de l'enseignant, il est inscrit que la formation continue est nécessaire. Néanmoins, la formation doit-être gérée par le sujet dans le cadre de sa carrière.

Ainsi l'engagement contraint dans une formation qualifiante n'est jamais totalement démuni de sens si l'on considère que cela peut guider le stagiaire vers un lieu qu'il n'aurait jamais eu l'occasion de découvrir et qui peut le conduire à développer par la suite une motivation intrinsèque.

C'est un paradoxe que l'on observe chez l'artiste lorsqu'il doit se soumettre à un ensemble de contraintes pour créer et qui « s'avèrent être le moteur plutôt qu'un obstacle pour la création.»

Je retrouve le même paradoxe auprès de mes stagiaires engagés dans la formation CAPA-SH pour garder le poste d'enseignant spécialisé.

Mais avant de poursuivre la réflexion sur les choix d'une entrée en formation pour l'expert enseignant, il est nécessaire de définir ce qu'est l'enseignement spécialisé et quel est le public qu'il accueille.

Pendant très longtemps, l'enseignement spécialisé regroupait les « inadaptés » dans des classes spéciales. Puis progressivement, la considération de la personne handicapée a évolué dans la société.[127]

---

[125] Fenouillet F. et Carré P., Traité de psychologie de la médiation, Dunod,
[126] Bourgeois, 2004, P.54
[127] Loi d'orientation de juillet 1989

L'enseignement nommé «spécialisé » devient alors «*Adaptation et Intégration Scolaire* »[128] (AIS) avec une reconnaissance des élèves qui sont en difficultés scolaires et des élèves handicapés. Pour les uns, c'est une adaptation et pour les autres, une intégration dans le milieu classe.

A partir de 2000, les circulaires et les décrets ministériels substituent au sigle AIS, celui de ASH (Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés).

C'est une réelle évolution dans la considération de l'élève en grande difficulté car il n'est plus intégré mais scolarisé. Il ne s'agit plus d'une simple intégration physique de l'enfant mais d'un vrai projet d'apprentissage pour l'élève en situation de handicap.

Avec la loi du 11 février 2005, c'est un nouveau temps fort au niveau de la reconnaissance de l'individu handicapé au sein de la société car il est question d'« *égalité des droits et des chances* »[129] ainsi que de « *la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.* »[130]

Ainsi l'enfant en situation de handicap (porteur de handicap ou atteint de troubles sévères) a le droit d'être scolarisé dans l'établissement de son quartier. Ce point est particulièrement important car il touche toute la communauté éducative, qui depuis, peut postuler pour une formation de spécialiste des besoins éducatifs particuliers, afin de répondre, au mieux, à un tel accueil dans sa classe.

Cette formation de tous les enseignants à la diversité des élèves est à l'ordre du jour, «*ses fonctions ne relèvent plus du registre de la substitution, mais de celui de la combinaison et de l'articulation des compétences dans la dynamique d'un réseau de ressources. »*[131]

L'engagement de l'enseignant dans cette formation est certes une nécessité voulue par l'institution, mais elle reste toujours à l'initiative de l'enseignant qui désire renforcer ou acquérir des connaissances (textes officiels, procédures...) et des compétences adaptées (référentiels, médiations).

Cette entrée en formation de l'expert est liée à son « déjà-là.» Son expérience personnelle et professionnelle est un atout sur laquelle le formateur va étayer sa formation.

[128] Loi d'orientation de juillet 1989
[129] Loi 2005-102 du 11 février 2005, J.0. N°36 du 12 février 2005.
[130] Ibid
[131] La nouvelle revue pédagogique de l'adaptation et de la scolarisation, n°51, octobre 2010, p. 3

Quelle que soit la formation qu'encadre le formateur, la connaissance de ce pourquoi « *l'enseignant est là* » et de ce qu'il attend de la formation est un passage obligé pour lui. C'est une connaissance qui aide à « *situer* » non seulement le stagiaire (ses attentes vis à vis de la formation, son déjà-là dans le métier) mais aussi le formateur en tant qu'expert dans la formation qu'il propose.

La médiation du formateur reprend dans une certaine mesure celle de l'enseignant face à ses élèves. Celle-ci va se décliner sur plusieurs actes qui oscillent entre le théorique et la pratique.

Les choix des activités proposées sont orientés par rapport aux compétences de la discipline, aux référentiels institutionnels. La capacité à gérer le groupe dans les temps de parole, dans la mise en activité est une aptitude que doit posséder le formateur. Une aptitude que l'on retrouve chez tous les enseignants lorsqu'ils opèrent leur médiation dans leur classe.

Dans le cadre de la formation en arts visuels pour le CAPA-SH, la discussion qu'engage la réflexion sur les termes arts visuels et arts plastiques en lien avec les textes officiels est une entrée qui permet non seulement de positionner les différents points de vues des stagiaires mais aussi qui atteste du degré de connaissances de la discipline de chacun au sein du groupe.

La prise en compte du déjà-là des stagiaires et sa redéfinition en lien avec les textes officiels vont permettre d'effectuer un étayage individuel.

La mise en activité par groupe de travail, à partir de la lecture des programmes officiels et sa reformulation sous l'aspect de cartes mentales, vont induire chez chacun un « RE-positionnement ».

Ce constat de Re-connaissance de cet enseignement dans le développement cognitif de l'élève de la part des stagiaires est le résultat de la dynamique du groupe et de celle de l'adulte au sein du groupe.

La spécialisation de l'expert dans le domaine du handicap est une qualité supplémentaire dans le métier d'enseignant. Sa formation d'expert spécialisé l'engage vers une volonté d'orchestrer au mieux au sein de sa classe.

CONCLUSION

Les changements dans l'acte d'enseigner qui ont eu lieu depuis les années soixante, traduisent le basculement qu'a opéré l'éducation nationale en privilégiant l'apprentissage. L'accent est désormais mis sur l'activité de l'apprenant et son « déjà-là. »

Ainsi, la médiation de l'expert au sein de la classe évolue vers un «*un ensemble d'aides apportées à un sujet pour qu'il se développe ou reprenne le cours de son développement qui s'est trouvé entravé, voir contrarié*. » [132] Cette médiation pédagogique est adaptée à l'apprenant, elle varie suivant l'environnement dans lequel l'expert agit. Dans l'éducation spécialisée, elle nécessite de la part de l'expert le suivi d'une formation qualifiante avec l'obtention d'une certification.

Cette formation continue spécifique est l'une des retombées de la mise en application progressive de la loi du handicap du 11 février 2005. La reconnaissance de la place de l'élève handicapé, dans le lieu classe, est une reconnaissance de son effet thérapeutique non seulement par l'institution scolaire mais aussi par les personnels médicaux.

La médiation pédagogique devient alors plurielle, avec la reconnaissance de tous les acteurs experts de dispositifs d'actions différentes qui sont les reflets de la spécificité de l'expert. La réflexion sur la médiation pédagogique avec la présence essentielle d'un tiers expert qui joue le rôle de « *passeur de savoirs* »[133] a permis de développer l'importance d'une formation complète, de l'expert dans les disciplines qu'il enseigne, dont les arts plastiques pour les professeurs des écoles.

Toutefois, la maîtrise de l'expert ne peut se faire que s'il y a connaissance des textes officiels mais aussi connaissance de la forme de médiation qui caractérise l'enseignement. Celle-ci est le miroir des apprentissages que développe la discipline.

C'est pourquoi, la connaissance des médiations de la discipline lors des formations continues est essentielle pour légitimer la place de l'expert en tant qu'enseignant en arts plastiques plus particulièrement. L'absence de tout manuel est une difficulté

[132] Vinatier I., « Médaition-enseignement, apprentissage », la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation , N° 42, juillet, 2008, p.5
[133] Meirieu A remplir

supplémentaire pour l'enseignant spécialisé car il doit être en mesure de proposer des références qui vont nourrir l'apprenant.

Cette contrainte de la référence pose la question de fond, que l'on retrouve chez le formateur lorsqu'il propose une formation pédagogique : que doit-il enseigner à propos des documents qu'il utilise ?

Or, avec l'arrivée des nouvelles technologies, c'est non seulement l'enseignement en classe qui est modifié mais aussi celle des formations de formateurs. Les formations à distance et les tutoriels sont des réponses à l'éloignement géographique de l'expert et à son obligation de formation pour réactualiser ses savoirs face aux demandes institutionnelles.

Ces nouvelles formes ont attribué aux instruments « *une place à part entière en tant qu'agents médiateurs du savoir.* » [134] Leur présence dans des situations d'apprentissage a modifié non seulement le rôle de l'enseignant mais aussi celui du formateur. Certains auteurs vont jusqu'à qualifier l'enseignant d' « *adjuvant humain, parmi d'autres adjuvants, (…) matériels et technologiques.* »[135]

Faudra-t-il alors, sous-entendre, dans un futur proche que l'adjuvant technologique est devenu un substitut de l'enseignant capable de le remplacer ? Comment sera-t-il possible dès lors, de construire du cognitif chez l'élève ?

[134] Rézeau J., Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique »p.183-200
[135] Springer, 1996

Bibliographie

(*Principaux ouvrages cités et utilisés*)
Astolfi J.P., Develay M., *La didactique des sciences*, PUF, Paris, 1989
Astolfi J.P., *L'émergence de la didactique de la biologie*, Aster, N°, 1990
Bouffard-Bouffard T., *Compétence cognitive, capacités d'apprentissage, et métacognition,* Journal international de psychologie, 1991, 26 (6)
Brossard D., *Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotskienne, Enfance, Vygotsky,* 1-2, 1989
Bouffard-BouffardT., Gagne-Dupuis N., *Pratiques parentales et développement du métacognitif chez l'enfant préscolaire*, Enfance N°1, 1994
Brown A., *Métacognition, executive control, self-regulation and more mysterious mechanisms,* Weinert et Kluwe, LEA, 1987
Brun A., Duez B., Gimenez G., Jeannnet Ph., Kaês R., Lecourt E., Mellier D., Milner M., Roussillon R., Talpin J.M., *Les processus psychiques de la médiation*, Dunod, Paris, 2004
Bruner J.S., *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Perez, 1997
Bruner J., *Le développement de l'enfant savoir-faire, savoir-dire*, Puf, 1987
Cardinet A., *Pratiquer la médiation des apprentissages*, Chronique sociale, LYON
Carré P., Fenouillet F., *Traité de psychologie de la motivation*, Dunod, Paris, 2009
Cauden I., Cuisiniez F., *La boîte à outils des formateurs*, 2° éditions, Dunod, Paris, 2012
Chevallard Y., *La transposition didactique*, Paris, La pensée sauvage, 1991
Cullen J.L., Children's ability to cope with failure : *implication of a metacognitiveapproach for classroom, in metacognition, cognition and human performance,* vol.2, Forrest-Presley and co, Academic press, 1985
Cauden I., Cuisiniez F., *La boîte à outils des formateurs*, 2° éditions, Dunod, Paris, 2012
Develay M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992
Dewey J., *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 1968
Doly A.M., *Métacognition et médiation*, CRDP Auvergne, Paris, 1996
Doise W., Mugny G*., Psychologie sociale du développement cognitif,* Paris, Armand Colin, 1997
Fabre M., Vellas E., *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles, 2006
Flavell J.H., *Développement métacognitif,* in Bideaud J. et Richelle M., *Psychologie développementale, problèmes et réalités,* Mardaga, 1985
Flavell J.H., « *Metacognitivve aspects of problem-solving* », in L.B. Resnick, *The nature of intelligence*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 1976
Wong B. Y. L., *Metacognition and learning disabilities*, Academic press, 1985
Feuerstein R., *Conférence du colloque, Enseigner, apprendre, comprendre,* Nathan, 1993
Huber M., *Former des formateurs*, Chronique sociale, Paris, 2007
Hourst B., *Former sans ennuyer*, Eyrolles, Paris, 2014
Jumel B., *Les troubles de l'attention chez l'enfant*, Dunod, Paris, 2014
Lavell J.H., *Speculation about the nature of developpement of métacognition*, Weinert and Kluwe, London, LEA, 1987
Maubant P., *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*, Puf, Paris, 2004
Maulini O., Desjardins J., Etienne R., Guibert L., Paquay L., *A qui profite la formation continue des enseignants ?*, De Boeck, Paris, 2015
MeirieuP., *la logique de l'apprentissage dans l'alternance*, Lyon, MAFPEN, 1992
Mouzoune K*., Le coaching pédagogique, Comment vaincre les difficultés scolaires*, l'harmattan, Paris, 2010
Perraudeau M., *Adaptation et scolarisation des élèves handicapés*, Nathan, Paris, 2008
Perrenoud P., *Dix nouvelles compétences pour enseigner, invitation au voyage*,

Pédagogie préférences, ESF, Paris, 2008
Piaget J. et Inhelder B., *la psychologie de l'enfant*, Paris, Presses Pocket, édition, 2002
PinardA., Bideaud J., Lefebvre-Pinard M., *Le savoir cognitif portant sur la compréhension, in Psychologie developpementale,* Mardaga, 1985
Prairat E., *La médiation, problèmes, figures, usages*, Presses universitaires de Nancy, Nancy, 2007
Rogers C*., Psychothérapie et relations humaines*, ESF, Paris
Serra B., *Voyage vers l'art-thérapie*, Fabert, Paris, 2008
Sigwalt P., *Pratiques en arts visuels auprès de jeunes présentant des troubles cognitifs*, INS-HEA, Paris, 2009
Vygotsky L., *Pensée et langage*, éditions Sociales 1977/ Messidor 1992
Wallon H., *Les origines de la pensée de l'enfant (1941)*, Paris, Armand Colin, 1997
Wong B. Y. L., *Metacognition and learning disabilities*, Academic press, 1985
Watson G., *Les voies du béhavorisme*, Paris, Puf, ,1928
Yussens R., *The role of metacognition in contemporary theories of cognitive developpement,* Academic press, 1985
Serra B., *Voyage vers l'art-thérapie*, Fabert, Paris, 2008

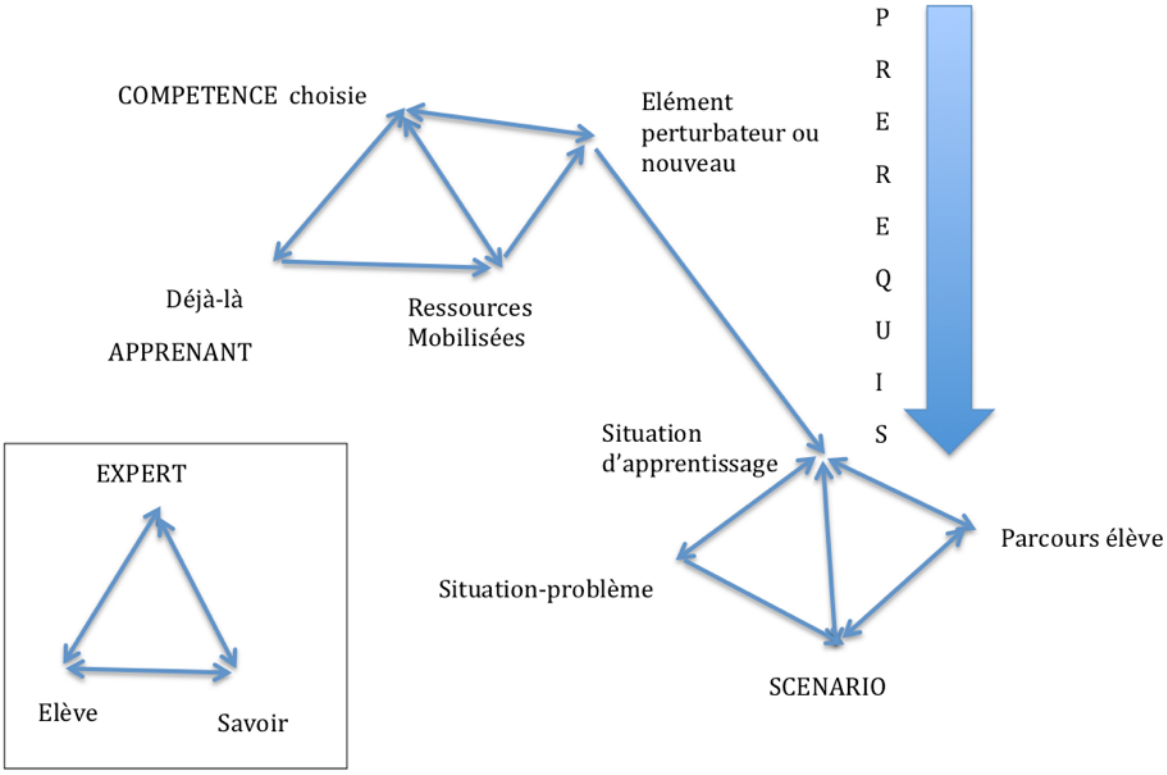
Revues/ Articles :

Dialogue, « Savoir et création : un couple indissociable ?», Groupe français d'éducation nouvelle, numéro 156
Dialogue, « Réussir du collège au lycée : quelle approche des savoirs ? », Groupe français d'éducation nouvelle, numéro 155
Education et didactique, presses universitaires de rennes, volume 9 n°3, 2015
La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, numéro 42, Juillet 2008
La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, numéro 50, Juillet 2010
La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, numéro 51, Octobre 2010
La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, numéro 54, juillet2011

ANNEXES

ANNEXE 1

Mise en forme de la médiation pédagogique en arts plastiques sous l'angle du triangle de Chevallard.
(Proposition personnelle)



Triangle de Chevallard

ANNEXE 2

Evaluation de la formation CAPA-SH en arts visuels

Formation 2015 /201 6

Année de naissance : -------- **Ancienneté dans le métier : ---------**

Lieu d'exercice : ---------- **Niveau de classe** : ----------

Compléter le questionnaire suivant (entourer la bonne réponse)

1/ Avez-vous relu les programmes d'arts visuels au moins une fois depuis que vous êtes en poste ? OUI NON

2/ Avez-vous lu les nouveaux programmes ? OUI NON

3/ Avez-vous pris connaissance des nouveaux programmes du cycle 3 en arts plastiques ? OUI NON

4/ Saviez-vous que la dénomination des arts visuels avait disparu des nouveaux programmes ? OUI NON

5/ Aviez-vous connaissance des différents moments qui définissent une classe d'arts plastiques en collège ? OUI NON

6/ Pratiquez vous la verbalisation lors d'une séance d'arts plastiques :

Avant la mise en action ?	Pendant l'effectuation ?	Après l'effectuation ?
OUI NON VARIABLE	OUI NON VARIABLE	OUI NON VARIABLE

7/ A quel moment utilisez-vous les références ?

Avant la mise en action ?	Pendant l'effectuation ?	Après l'effectuation ?
OUI NON VARIABLE	OUI NON VARIABLE	OUI NON VARIABLE

8/ Lorsque vous proposez des références, sont-elles nombreuses ? OUI NON

Combien par séance ?	Sont-elles issues de plusieurs époques ?	Sont-elles choisies en fonction des mouvements artistiques ?
		TOUJOURS /SOUVENT/ JAMAIS

Citer ces mouvements avec les problématiques ou les savoir-faire que vous développez lors de l'effectuation :

Mouvements	Problématiques / Savoir-faire à développer

9/ Vous sentez vous légitime dans cet enseignement ? OUI NON PARFOIS

Pourquoi ?

10/ L'enseignement arts visuels que vous avez suivi lors de votre formation CAPA-SH était-il (1 : pas du tout / 2 : insuffisant / 3 : moyen / 4 : satisfaisant / 5 : très satisfaisant)

Adapté : OUI NON PARFOIS

Evaluer ce dernier de 1 à 5 : ----------

11/ Evaluer les apports donnés par le formateur pour préparer sa sortie au musée (donner une évaluation de 1 à 5)

En amont	Pendant	Après la visite
Pourquoi une sortie ? les pré-requis nécessaires : connaissances de la feuille de salle, du dossier pédagogique, des lieux, du responsable de la médiation de la structure ….	Comment former face aux œuvres /la place du médiateur/ Le jeu de l'expression orale / le temps de visite …	Les traces / les prolongements ….

ANNEXE 3

Evaluation de la formation CAPA-SH en arts visuels

Formation 2015 /201 6

Année de naissance : --1974 **Ancienneté dans le métier : 15ans-**

Lieu d'exercice : -------itep---------- **Niveau de classe** : ---ados--

Compléter le questionnaire suivant (entourer la bonne réponse)

1/ Avez-vous relu les programmes d'arts visuels au moins une fois depuis que vous êtes en poste ? OUI NON

2/ Avez-vous lu les nouveaux programmes ? OUI NON

3/ Avez-vous pris connaissance des nouveaux programmes du cycle 3 en arts plastiques ? OUI NON

4/ Saviez-vous que la dénomination des arts visuels avait disparu des nouveaux programmes ? OUI NON

5/ Aviez-vous connaissance des différents moments qui définissent une classe d'arts plastiques en collège ? OUI NON

6/ Pratiquez vous la verbalisation lors d'une séance d'arts plastiques :

Avant la mise en action ?	Pendant l'effectuation ?	Après l'effectuation ?
OUI NON VARIABLE	OUI NON VARIABLE	OUI NON VARIABLE

7/ A quel moment utilisez-vous les références ?

Avant la mise en action ?	Pendant l'effectuation ?	Après l'effectuation ?
OUI NON VARIABLE	OUI NON VARIABLE	OUI NON VARIABLE

8/ Lorsque vous proposez des références, sont-elles nombreuses ? OUI NON

Combien par séance ?	Sont-elles issues de plusieurs époques ?	Sont-elles choisies en fonction des mouvements artistiques ?
1	Non dans la séance oui dans l année	**TOUJOURS /SOUVENT/ JAMAIS**

Citer ces mouvements avec les problématiques ou les savoir-faire que vous développez lors de l'effectuation :

Mouvements	Problématiques / Savoir-faire à développer
Je préfère travailler par artiste en fonction du choix des élèves. Dubuffet keith aring, BD	Soin apporté au travail, reproduire l effet, travailler la technique

9/ Vous sentez vous légitime dans cet enseignement ? OUI NON PARFOIS

Pourquoi ? ----j y exerçait en tant que non titulaire du capa----------

---

10/ L'enseignement arts visuels que vous avez suivi lors de votre formation CAPA-SH était-il (1 : pas du tout / 2 : insuffisant / 3 : moyen / 4 : satisfaisant / 5 : très satisfaisant)

Adapté : OUI NON PARFOIS

Evaluer ce dernier de 1 à 5 : 4----------

11/ Evaluer les apports donnés par le formateur pour préparer sa sortie au musée (donner une évaluation de 1 à 5)

En amont	Pendant	Après la visite
Pourquoi une sortie ? les pré-requis nécessaires : connaissances de la feuille de salle, du dossier pédagogique, des lieux, du responsable de la médiation de la structure ….	Comment former face aux œuvres /la place du médiateur/ Le jeu de l'expression orale / le temps de visite …	Les traces / les prolongements ….
5	4	3

1

ANNEXE 4	
Evaluation de la formation CAPA-SH en arts visuels	
Formation 2015 /201 6	
Année de naissance : -1970	**Ancienneté dans le métier : 19 ANS**
Lieu d'exercice : CARCASSONNE	**Niveau de classe** : ULIS ECOLE

<u>Compléter le questionnaire suivant (entourer la bonne réponse)</u>

1/ Avez-vous relu les programmes d'arts visuels au moins une fois depuis que vous êtes en poste ? OUI

2/ Avez-vous lu les nouveaux programmes ? OUI

3/ Avez-vous pris connaissance des nouveaux programmes du cycle 3 en arts plastiques ? OUI

4/ Saviez-vous que la dénomination des arts visuels avait disparu des nouveaux programmes ? NON

5/ Aviez-vous connaissance des différents moments qui définissent une classe d'arts plastiques en collège ? NON

6/ Pratiquez vous la verbalisation lors d'une séance d'arts plastiques :

Avant la mise en action ?	Pendant l'effectuation ?	Après l'effectuation ?
OUI	VARIABLE	VARIABLE

7/ A quel moment utilisez-vous les références ?

Avant la mise en action ?	Pendant l'effectuation ?	Après l'effectuation ?
OUI	VARIABLE	VARIABLE

8/ Lorsque vous proposez des références, sont-elles nombreuses ? NON

Combien par séance ?	Sont-elles issues de plusieurs époques ?	Sont-elles choisies en fonction des mouvements artistiques ?
ENTRE 2 ET 3	OUI	**SOUVENT**

Citer ces mouvements avec les problématiques ou les savoir-faire que vous développez lors de l'effectuation :

Mouvements	Problématiques / Savoir-faire à développer
	Découvrir des oeuvres ,comparer (utiliser

1

SURREALISME	le vocabulaire) ETRE SURPRIS ET SURPRENDRE COMPOSER UN ESPACE IMAGINAIRE AVEC DES ELEMENTS ORDINAIRES
L ART RUPESTRE	Découvrir des grottes ornées ,comparer (utiliser le vocabulaire) LE TRAIT, le pochoir, la gravure LE TRAVAIL AVEC DES MATIeRES QUI LAISSENT DES TRACES : CHARBON, PIGMENTS ...
L'art abstrait	Découvrir des oeuvres ,comparer (utiliser le vocabulaire) Composer avec des formes et des couleurs
Histoire de l'art : les chimères de l'antiquité à aujourd'hui	Découvrir des scultures de différentes époques, les comparer (utiliser le vocabulaire) assembler différents animaux, observer et représenter des détails (dessin, collage ou modelage)

9/ Vous sentez vous légitime dans cet enseignement ? NON

Pourquoi ? Je ne possède pas assez les techniques pour me sentir légitime.

10/ L'enseignement arts visuels que vous avez suivi lors de votre formation CAPA-SH était-il 4 : satisfaisant

Adapté : OUI

Evaluer ce dernier de 1 à 5 : -4

11/ Evaluer les apports donnés par le formateur pour préparer sa sortie au musée (donner une évaluation de 1 à 5)

En amont	Pendant	Après la visite
Pourquoi une sortie ? les pré-requis nécessaires : connaissances de la feuille de salle, du dossier pédagogique, des lieux, du responsable de la médiation de la structure	Comment former face aux œuvres /la place du médiateur/ Le jeu de l'expression orale / le temps de visite …	Les traces / les prolongements ....
4	4	3

ANNEXE 5

Evaluation de la formation CAPA-SH en arts visuels

Formation 2015 /201 6

Année de naissance : 72 **Ancienneté dans le métier : 12 ans**

Lieu d'exercice : T & G 82 **Niveau de classe** : ULIS

Compléter le questionnaire suivant (entourer la bonne réponse)

1/ Avez-vous relu les programmes d'arts visuels au moins une fois depuis que vous êtes en poste ? OUI NON

2/ Avez-vous lu les nouveaux programmes ? OUI NON

3/ Avez-vous pris connaissance des nouveaux programmes du cycle 3 en arts plastiques ? OUI NON

4/ Saviez-vous que la dénomination des arts visuels avait disparu des nouveaux programmes ? OUI NON Moi je l'ai vu !!!!

5/ Aviez-vous connaissance des différents moments qui définissent une classe d'arts plastiques en collège ? OUI NON

6/ Pratiquez vous la verbalisation lors d'une séance d'arts plastiques :

Avant la mise en action ?	Pendant l'effectuation ?	Après l'effectuation ?
OUI NON VARIABLE	OUI NON VARIABLE	OUI NON VARIABLE

7/ A quel moment utilisez-vous les références ?

Avant la mise en action ?	Pendant l'effectuation ?	Après l'effectuation ?
OUI NON VARIABLE	OUI NON VARIABLE	OUI NON VARIABLE

8/ Lorsque vous proposez des références, sont-elles nombreuses ? OUI NON

Combien par séance ?	Sont-elles issues de plusieurs époques ?	Sont-elles choisies en fonction des mouvements artistiques ?
1 à 4	Cela dépend du projet	**TOUJOURS /SOUVENT/ JAMAIS**

Citer ces mouvements avec les problématiques ou les savoir-faire que vous développez lors de l'effectuation :

Mouvements	Problématiques / Savoir-faire à développer

1

9/ Vous sentez vous légitime dans cet enseignement ? OUI NON PARFOIS

Pourquoi ?

En fonction de sa culture personnelle, de ses goûts, la présentation, la verbalisation avec les élèves est plus ou moins facile. Il est également difficile de faire comprendre aux élèves de primaire qu'il faut étudier les arts visuels, acquérir des notions, du vocabulaire et pas seulement « faire ».

10/ L'enseignement arts visuels que vous avez suivi lors de votre formation CAPA-SH était-il :

1 : pas du tout / 2 : insuffisant / 3 : moyen / 4 : satisfaisant / 5 : très satisfaisant

Adapté : **OUI** NON PARFOIS

Evaluer ce dernier de 1 à 5 : 4

11/ Evaluer les apports donnés par le formateur pour préparer sa sortie au musée (donner une évaluation de 1 à 5)

En amont	Pendant	Après la visite
Pourquoi une sortie ? les pré-requis nécessaires : connaissances de la feuille de salle, du dossier pédagogique, des lieux, du responsable de la médiation de la structure ….	Comment former face aux œuvres /la place du médiateur/ Le jeu de l'expression orale / le temps de visite …	Les traces / les prolongements ….
4	4	4

ANNEXE 6	
Evaluation de la formation CAPA-SH en arts visuels	
Formation 2015 /2016	
Année de naissance : 1963	**Ancienneté dans le métier : 31 ans**
Lieu d'exercice : Saint-Alban	**Niveau de classe** : ULIS école

Compléter le questionnaire suivant (entourer la bonne réponse)

1/ Avez-vous relu les programmes d'arts visuels au moins une fois depuis que vous êtes en poste ? OUI

2/ Avez-vous lu les nouveaux programmes ? OUI

3/ Avez-vous pris connaissance des nouveaux programmes du cycle 3 en arts plastiques ? OUI

4/ Saviez-vous que la dénomination des arts visuels avait disparu des nouveaux programmes ? OUI

5/ Aviez-vous connaissance des différents moments qui définissent une classe d'arts plastiques en collège ? NON

6/ Pratiquez vous la verbalisation lors d'une séance d'arts plastiques :

Avant la mise en action ?	Pendant l'effectuation ?	Après l'effectuation ?
OUI	NON	OUI

7/ A quel moment utilisez-vous les références ?

Avant la mise en action ?	Pendant l'effectuation ?	Après l'effectuation ?
VARIABLE	VARIABLE	OUI

8/ Lorsque vous proposez des références, sont-elles nombreuses ? NON

Combien par séance ?	Sont-elles issues de plusieurs époques ?	Sont-elles choisies en fonction des mouvements artistiques ?
1 à 3	parfois	**Parfois**

Citer ces mouvements avec les problématiques ou les savoir-faire que vous développez lors de l'effectuation :

Mouvements	Problématiques / Savoir-faire à développer

1

cubisme art abstrait	
impressionisme	Travail de la couleur
Pop art	Détournement de photos

9/ Vous sentez vous légitime dans cet enseignement ? PARFOIS

Pourquoi ?

Manque de références,

Manque de pratique d'outils spécifiques,

Mauvaise connaissance des matériaux à utiliser

10/ L'enseignement arts visuels que vous avez suivi lors de votre formation CAPA-SH était-il (1 : pas du tout / 2 : insuffisant / 3 : moyen / 4 : satisfaisant / 5 : très satisfaisant)

Adapté : OUI

Evaluer ce dernier de 1 à 5 : 4

11/ Evaluer les apports donnés par le formateur pour préparer sa sortie au musée (donner une évaluation de 1 à 5)

En amont	Pendant	Après la visite
Pourquoi une sortie ? les pré-requis nécessaires : connaissances de la feuille de salle, du dossier pédagogique, des lieux, du responsable de la médiation de la structure : **5**	Comment former face aux œuvres /la place du médiateur/ Le jeu de l'expression orale / le temps de visite … : **5**	Les traces / les prolongements .... : **5**

ANNEXE 7

Dix Catégories d'Adaptation

Anne Gombert, 2007/ Maître de conférences ESPE Aix-Marseille Université

1. Cadre de travail

Placement de l'élève, aménagement des conditions matérielles (outils individuels à disposition)….

2. Adaptation des consignes

Relecture , explicitation, simplification, oralisation par l'enseignant, par un élève.
Reformulation des consignes par l'élève « dys »

Une seule consigne à la fois (une consigne, une tâche)

3. Différenciation pédagogique

- Activités de lecture: dispense d'activité de lecture à voix haute, typographie adapté, support écrits allégés, mise à disposition du texte en amont
- Activité d'écriture: réduction de l'activité de prises de notes, photocopie des cours, textes à trous,
- Rapport au temps: augmentation du temps, fragmentation de la tâche, aide à la gestion du temps activités de courtes durées

4. Individualisation

Autoriser l'élève à ne pas faire la même chose que les autres, réduction de la somme de savoirs ou des notions à faire acquérir, favoriser la qualité plutôt que la quantité.

5. Aide des pairs

Mise en place de tutorat, travail de groupe.

6. Guidance de l'enseignant, le « maintien de l'orientation »

Vigilance accrue de l'enseignant, circuler dans la classe, poser la main sur la table, dire la consigne proche de l'élève, tapoter sur le bureau pour remobiliser, explications supplémentaires individuelles.

7. Apports méthodologiques et métacognitifs

Aide à la tenue du cahier de texte, sur la gestion des devoirs à faire, verbalisation des étapes de travail à réaliser, verbaliser la tâche, verbaliser l'objet d'apprentissage.

8. Adaptation de l'évaluation

Texte à trous, baisse du nombre d'exercices, oralisation des consignes, mise à disposition d'un secrétaire, notation sur critères précis, valoriser les points positifs, évaluation formatrice, temps supplémentaire de réalisation accordé

9. Revalorisation de l'élève

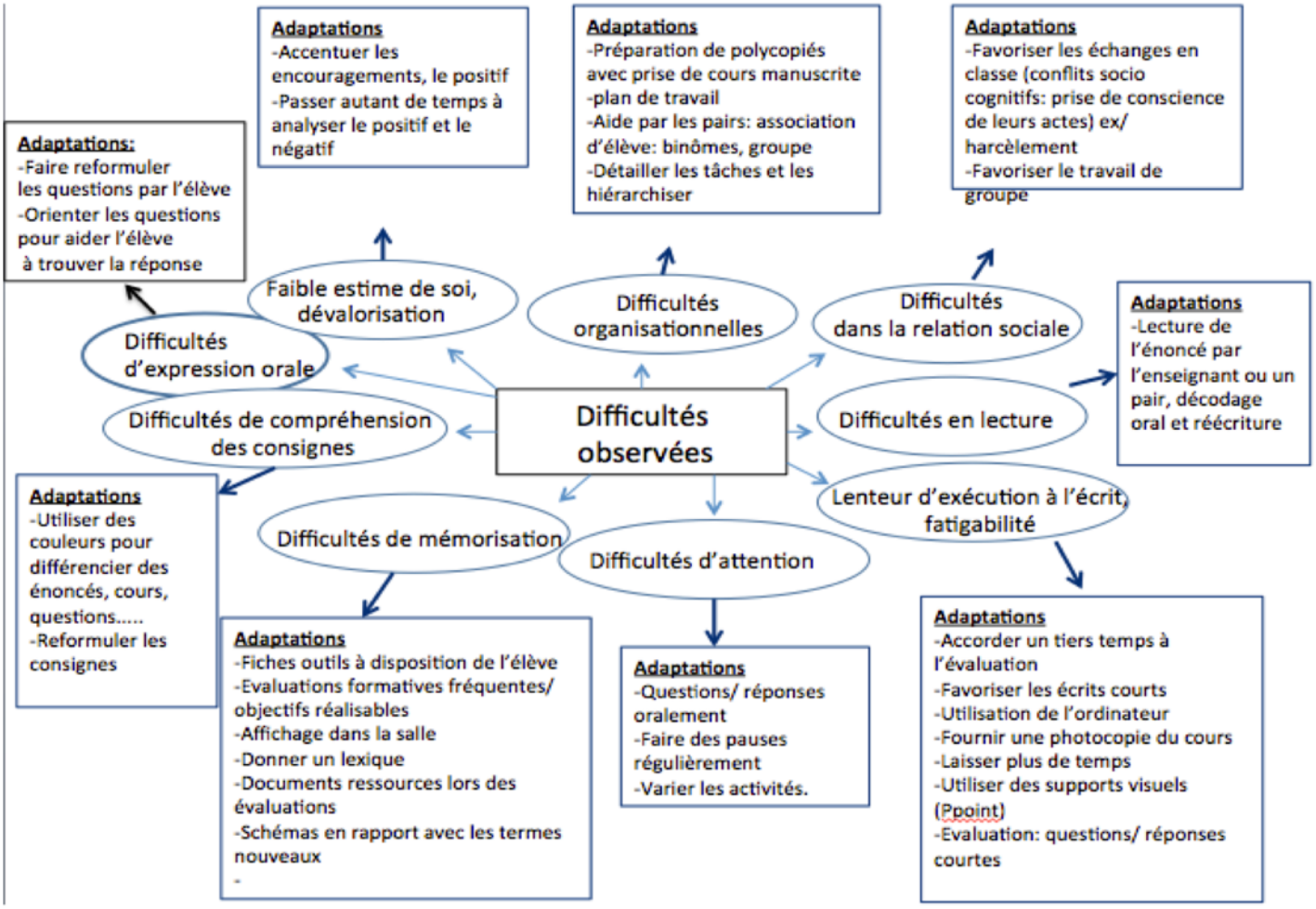
Encouragements, renforcements positifs, travail sur le statut de l'erreur.

10. Absence d'adaptation

ANNEXE 8

La fiche d'adaptation est la retranscription de l'article sur :

« *La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves* » écrit par Anne Gombert, Sylviane Feuilladieu, Pierre-Yves Gilles et Jean-Yves Roussey, *Revue française de pédagogie*, 164 | 2008, 123-138.

ANNEXE 9

Difficultés observées en classe chez les élèves en situation de handicap/Adaptations envisagées