ACADEMIE DE TOULOUSE

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

SESSION 2018

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

Nom de famille: KAMINSKI

Prénom: Isabelle

Etablissement d'exercice : Collège CONDORCET de NAILLOUX……

Didactique de la pratique en Arts Plastiques : du savoir savant au savoir enseigné[1].

En quoi la pratique,
au cœur de toute démarche et réflexion artistique,
donne-t-elle du sens à la pédagogie des Arts plastiques ?

ENCADREMENT :
Mme Isabelle Lafon-Labarbe
ESPE Toulouse Midi-Pyrénées,
Site Croix-de-Pierre

[1] Chevallard (Yves). — La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné, 1985.

« L’action de l’homme, le travail de l’homme, l’expérience de l’homme sont construction, œuvre ... L’homme est fabricateur et incarnateur (...). C’est de la sorte que s’exprime l’esprit de l’homme : en s’incarnant dans une matière, en prenant une forme ... L’œuvre crée l’esprit, en même temps qu’elle l’exprime ... »

Ignace Meyerson,
L’homme est œuvres,
1987.

SOMMAIRE

Introduction : 9

1) Représentations : quel(s) regard(s) porte-t-on sur la pratique artistique dans et hors du cadre scolaire ? 11

A. Représentations définissant les arts plastiques : des cours de dessin et de pâte à modeler ? 11

B. Le détournement de la pratique pour une approche plus théorique, vers une légitimité scientifique. 14

2) Pratique et formation : une étape cruciale 20

A. Se former à une pratique artistique en amont de l'approche pédagogique 20

B. Former à une pratique artistique ou/et l'enrichir 24

3) Approche pédagogique de la pratique artistique dans la formation 27

A. Le découpage de la séquence de formation 27

B. Le matériel : un problème ou un défi ? 29

C. Construction d'une séance ou d'une action de formation, même combat ? 30

D. Comment envisager l'évaluation de la pratique dans le cadre de la formation ? . 32

4) Les limites de la formation ? 39

A. La formation des enseignants doit-elle ou peut-elle « normer » les pratiques ?... 39

B. « *Avant toute chose vois si c'est spéculativement ou dans la vie pratique que tu as gagné.* » Sénèque, Lettre à Lucilius 16 40

C. Un besoin de formateurs 41

CONCLUSION **43**

Bibliographie **45**

ANNEXES 47

Introduction :

La pratique artistique est le passage obligé de l'enseignement des arts plastiques : « La pratique exploratoire et réflexive est privilégiée : action et réflexion dans un même mouvement (une praxis). »[2]

L'expérimentation et la réalisation de projets artistiques, permettent d'aborder des processus de création sur les plans pratiques tant que théoriques. La phase de pratique construit des attitudes artistiques, atteint l'exercice de la réflexion critique, et enfin amène à l'appropriation du champ de références.
Magalie Chanteux en 1998 considère qu'« *En arts plastiques, la place de la pratique est si évidente qu'il peut sembler superflu d'en parler. »*[3], et met en avant le fait qu'il ne faut pas perdre de vue que le cours d'arts plastiques est d'abord et avant tout un espace de pratique[4]. Un superflu qui mérite néanmoins que l'on se penche dessus car l'évidence tend à se déliter.

Tutrice depuis 2010, je me suis rendu compte que les enseignants-stagiaires ayant une pratique personnelle affirmée, avaient plus de facilité à concevoir des séances dans lesquelles la pratique de l'élève est le pivot central de la question d'enseignement visé. Dans ce cas, la pratique des élèves apparait à ces stagiaires plasticiens comme une évidence.

La question de la pratique dans le cours et dans la « vie » d'un enseignant a motivé mon engagement vers la formation de collègues. Depuis Septembre 2014, j'interviens auprès d'enseignants du second degré dans le cadre de la formation continue disciplinaire pour le Plan Académique de Formation (PAF), en proposant des stages dans lesquels la pratique est centrale et liée à des techniques autant « traditionnelles » que numériques.

---

[2] eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016, Fiche 3 : les principes didactiques et pédagogiques fondamentaux des arts plastiques, Éléments d'approche de la progressivité. p.1.
[3] La pratique des élèves dans l'enseignement des arts Plastiques, Magali Chanteux – 1998.
Article publié dans la revue Société française n°10 (60) janvier, février, mars 1998 – Politiques éducatives, travail enseignant et activités de l'élève.
[4] Dans la conception de Gilbert Pélissier, « La pratique, nouveau concept globalisant, en se substituant à la norme technique, est devenue le lieu d'inventions du faire dans lequel se façonnent, s'organisent les divers éléments de l'œuvre ainsi que la procédure de travail, et où jouent inévitablement des références, qu'elles soient implicites ou conscientes. » LA PRATIQUE du point de vue de l'enseignement des Arts plastiques dans le secondaire, 2011.

Ma volonté de poursuivre et d'enrichir l'offre proposée au PAF se construit au regard des retours d'expériences des stagiaires.
Et bien au-delà de mon domaine d'exercice qu'est le second degré, mes nombreuses expériences avec les enseignants du premier degré depuis 2014 (liaison Ecole-Collège, Projet Inter-degrés), ont conforté l'idée que la pratique des arts plastiques doit permettre à tout enseignant de profiter d'une formation singulière sur ce qui en constitue son essence : la technique, qui plus est exploratoire.

Ayant depuis 5 ans rejoint les rangs des enseignants-correcteurs du CNED, pour l'épreuve orale sur dossier en Arts Visuels, je peux dresser le constat suivant : il est très difficile pour un enseignant n'ayant ni pratique plastique personnelle ni formation spécifique, d'envisager une didactique permettant d'appliquer une pédagogie des arts plastiques, sans tomber dans le très rassurant « à la manière ».

Toutes ces expériences conjuguées m'ont amenée à me questionner sur ma propre pédagogie et l'importance que je porte à la pratique dans le processus de transmission d'un savoir. Face aux nombreuses difficultés liées au terrain, j'ai développé des stratégies d'enseignement afin de favoriser une mise en place se voulant adaptable à tout enseignant et qui fondent en partie le contenu de mes formations.
La question du développement du pouvoir d'agir des enseignants, en vue de développer celui de leurs élèves n'est pas toujours au centre de leurs préoccupations de pédagogues. Celle-ci est cependant primordiale et mon travail d'analyse dans le cadre de ce mémoire de CAFFA tendra à dresser un état des lieux de la place de la pratique dans la construction du dispositif pédagogique. Le traitement des données collectées sur le terrain et par l'enquête[5], permettent de valider des constats mais aussi de nourrir des hypothèses, en regard de nombreuses études de textes et d'articles de théoriciens (didactique et pédagogique).

Aussi, mon objet d'étude se basera sur l'analyse de ma pratique de formation. Celle-ci permettra de dresser un constat basé sur des cas concrets et de la remettre en perspective. En dernier lieu, une analyse de l'expérience sur le terrain dans le cadre

[5] Annexe 1bis « Enquête : Résultats sur 20 enquêtes rendues après les stages sur 30 distribuées, dont 4 absents »

de la formation permettra de se questionner sur les possibles et les limites de telles interventions.

1) Représentations : quel(s) regard(s) porte-t-on sur la pratique artistique dans et hors du cadre scolaire ?

A. Représentations définissant les arts plastiques : des cours de dessin et de pâte à modeler ?

Les représentations, quelque fois négatives et souvent erronées, sur l'enseignement des arts plastiques restent tenaces dans l'esprit des élèves, des parents d'élèves mais aussi chez certains de nos collègues. Il n'est pas rare de s'entendre dire : *« En dessin, vous faites quoi ?* ». Il arrive encore que l'on soit présenté comme le « prof de dessin », dont on considère qu'il évalue les productions sur des valeurs esthétiques subjectives, le canonique « beau » et dont le point de vue lors des conseils de classe est négligeable.
Alors il est vrai qu'il est parfois difficile de s'imposer, car le représentant de la discipline peut être fragilisé par le faible taux horaire (55 min /classe/semaine) et un certain isolement, car souvent seul spécialiste de l'établissement.
Des avantages demeurent néanmoins : nous connaissons tous les élèves que nous suivons dans la majeure partie des établissements sur les quatre années de collège, nous connaissons les fratries, ce qui nous conduit à avoir une relation privilégiée avec les familles et un regard pertinent au moment de l'orientation.

Pour appuyer ces propos, j'ai exploité l'enquête[6] qui a été distribuée lors des stages donnés dans le cadre du PAF. Deux questions ciblaient le regard porté sur la pratique artistique dans le cadre scolaire et la considération de la discipline au sein de la communauté éducative.
Se voulant plus qualitative que quantitative, et au vu du nombre de données recueillies (20 questionnaires rendus sur 30 distribués), cette enquête visait un public en nombre restreint, afin de mieux connaitre et comprendre les représentations initiales et le

[6] Annexe 1bis « Enquête » Les résultats, Questions 1A et B : 1. Représentations de la discipline :
A. Selon vous quel(s) regard(s) porte-t-on sur la pratique artistique dans le cadre scolaire ?
B. Selon vous, les arts plastiques sont-ils considérés comme « une petite fabrique » de la part de vos collègues ?

ressenti des collègues-stagiaires. Il est intéressant de noter également que le panel d'enseignants concernés englobe largement tous les profils : certifié, agrégé, stagiaire, public, privé, début, milieu et fin de carrière.

Si les Arts Plastiques ont, pour son enseignant, un fonctionnement particulier et spécifique qui les distinguent, il n'en reste pas moins que la discipline se trouve encore une fois, confrontée à de nombreux préjugés et a priori.
Ce « lieu » du faire, comme l'entend M. Chanteux[7], est souvent réducteur dans l'esprit de la communauté éducative : tantôt faiseurs d'affiches pour projets en tout genre, tantôt décorateurs pour pièce de théâtre de l'établissement, le professeur et ses élèves sont sollicités pour des commandes dites « publiques », comme l'avance Pierre Saïet lors son intervention à l'IUFM de Bretagne en 2012[8].
Au risque de froisser certains, il est difficile d'expliquer que ce « lieu » du faire n'est pas une « fabrique artistique » comme pourrait l'être une agence de communication.

Au-delà de ces commandes, qui nous sont faites sans mauvaises intentions et qui justifieraient notre présence dans le parcours scolaire des élèves, on peut remarquer que certains élèves, quelques parents, collègues et chefs d'établissements, confondent conduite d'un enseignement et animation, parfois récréative…
Activités manuelles, loisirs créatifs, clubs périscolaires ont toute leur raison d'être dans le système éducatif mais doivent se distinguer du cours d'arts plastiques.
En effet, très souvent considéré comme un « moment de pause ou de détente » dans la journée d'un élève, le « lieu » des arts plastiques est celui où « l'on réfléchit moins » car l'élève manipule…
Exercice de la main et réflexion ne seraient donc pas compatibles ?
Idée d'autant plus appuyée lorsqu'il s'agit d'élèves dysfonctionnant pour qui l'on nous demande s'ils le sont aussi dans nos cours, étant donné qu'ils sont occupés avec leurs mains.

[7] Magali CHANTEUX, IA-IPR Arts Plastiques, Article publié dans la revue Société française n°10 (60) janvier, février, mars 1998 - Politiques éducatives, travail enseignant et activités de l'élève.
[8] Pierre Saïet, IA IPR honoraire, intervention dans le cadre du séminaire du 28 mars 2012 à l'IUFM de Bretagne à Rennes.

Force est de se poser la question de la provenance de cette représentation de la discipline. L'enseignant d'Arts plastiques est-il réellement atypique au point d'en marginaliser son enseignement ?

M. CHANTEUX, dans *Les pratiques des enseignants en arts plastiques*[9], dit que l'enseignant se repère comme légèrement différent de l'ensemble de ses collègues, pour deux raisons principales : il est centré sur sa discipline mais plus ouvert sur l'extérieur.

Essentielle à la bonne « nourriture intellectuelle et à la découverte de pratiques » de ce qui va alimenter la didactique de l'enseignant, cette ouverture vers l'extérieur est une particularité et une nécessité spécifique du professeur d'Arts plastiques.

Nourrir son enseignement commence par « le voir » et « le comprendre » comme énoncés par Philippe Sabourdin [10], conditions sur lesquelles repose notre enseignement.

Et cela est d'autant plus vrai lorsqu'il y a « épreuve » au sens d'éprouver, de ce que le professeur enseigne. Sans rentrer dans l'enseignement (ou approche) exclusivement sensible ou techniciste, l'enseignant se doit de jongler entre la rencontre (le voir), l'expérimentation (faisant appel à une certaine technique) et la compréhension d'une œuvre d'art.

Particularisme ou singularité, l'enseignement des arts plastiques ne se résume pas à une simple transmission de connaissances, comme le note encore Ph. Sabourdin, mais **« relève donc d'une expérience pratique du sensible dans son ensemble[11]. »**

Ainsi pour reprendre les termes de Pierre SAÏET[12], il s'agit de mettre en ***activité une pratique-critique***, en 55 min avec des classes de 25 à 30 élèves en y insérant des références artistiques faisant écho à une problématique ou un questionnement.

La mise en tension de la pratique artistique s'est vue appuyée en 2009, par l'enseignement de l'Histoire des Arts, permettant d'entretenir un lien transversal entre les disciplines et conférant aux disciplines artistiques un rôle « pivot »[13] (Saïet).

---

[9] Magali Chanteux, Les pratiques des enseignants en arts plastiques [Contribution à leur description en CM2 et en 6e] [article], Contribution à leur description en CM2 et en 6e, Revue française de pédagogie, volume 87, 1989,pp. 5-13

[10] Philippe SABOURDIN, IA-IPR d'arts plastiques, **Position de l'institution,** conférence prononcée au MAC/VAL le 25 mars 2006.

[11] Philippe SABOURDIN *ibid.*

[12] Pierre Saïet, IA-IPR d'arts plastiques / Académie de Caen

[13] *L'imprévisibilité du visible*, La Question de la Pratique, de Pierre Saïet, IA IPR, IUFM de Bretagne - 28 mars 2012, p. 11

La connaissance en Histoire de l'Art pour un enseignant en Arts Plastiques va de soi, quelles que soient les formations reçues avant le passage du CAPES ou de l'Agrégation dont les épreuves au concours éprouvent les connaissances du champ de référence artistique des candidats. Il est donc logique de se dire que cet ajout de connaissances ne peut interférer avec la pratique des Arts plastiques, mais bien au contraire, le valoriser ou l'ancrer dans les savoirs fondamentaux.
Or, la vision de la discipline, déjà malmenée par une méconnaissance de son enseignement, s'en trouve encore chamboulée aux yeux de tous.
Partagés entre la peur de réduire le temps de pratique en classe au profit de plus de théorie, et le soulagement de trouver enfin une reconnaissance scientifique auprès de ses pairs, les professeurs d'Arts plastiques font parfois des choix qui les éloignent des fondamentaux de leur didactique.

B. Le détournement de la pratique pour une approche plus théorique, vers une légitimité scientifique.

Le postulat énoncé par Ph. Perrenoud[14] selon lequel : « *Une conceptualisation forte des savoirs experts apparaît très importante pour les didactiques des formations professionnelles et des disciplines dont la référence principale est une pratique artistique, artisanale, langagière, corporelle ou sportive. Elle peut aider ces disciplines à se libérer de la tentation de se mettre en quête des savoirs savants dont la seule fonction serait de redorer leur blason dans le monde scolaire. [..] Certains savoirs savants sont assurément des bases nécessaires de telles pratiques. Au-delà, on en rajoute, par souci de respectabilité ou pour faciliter la sélection…* », soulève l'épineux débat de place de la théorie par rapport à la pratique.

Le regard sur les Arts plastiques semble évoluer vers une dimension particulière où l'équilibre entre la théorie et la pratique dépend de la personnalité de l'enseignant de ses choix et de ses conditions d'exercice matérielles.
En effet, nous voyons fleurir de nouvelles initiatives individuelles innovantes souvent appuyées par les corps d'inspection. Le cours d'arts plastiques est ainsi devenu un

[14] Ph. Perrenoud**,** *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences,* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1998. Paru in Revue des sciences de l'éducation (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, 1998, pp. 487-514.

moyen spécifique d'appréhension du monde, remarqué par quelques chefs d'établissement qui ont orienté les projets d'établissement vers l'ouverture artistique. Des moyens en termes d'espace et de matériel auparavant perçus comme superflus, sont engagés. Voyons par exemple le travail novateur de David Cohen [15] en pédagogie : classe-lab, classe inversée, pédagogie connectée… Tout est repensé : l'espace-classe[16] est vu comme un laboratoire où le mobilier s'adapte aux objectifs d'enseignement afin de faciliter la pratique ; la créativité et les potentialités des élèves affirmées par et à travers l'usage du numérique ; des apprentissages et une approche théorique « gamifiés »[17] afin de rendre acteurs et collaborateurs les élèves…

Ces « innovations » sont caractéristiques d'enseignements voulant garder cet équilibre pratique-théorie si précaire mais révélateurs des difficultés du terrain. En effet, l'adaptation à son public conditionne de manière très claire ces initiatives pédagogiques et l'approche par l'Histoire des Arts seule, demeure à mon sens et par expérience, malheureuse.

La théorie reste, pour les élèves, raccrochée aux autres enseignements et en particulier à l'Histoire. Mon expérience de classe, menée sous différentes formules de dispositifs pédagogiques, m'amène à un constat évident sur la manière d'insérer le contenu de références artistiques : la pratique (praxis) comme vecteur d'apprentissage. Les élèves, qui sont au centre de nos préoccupations, définissent le regard porté aux Arts Plastiques par ce qu'ils font en classe. Le cours doit être pour eux un « lieu » de pratique qui s'articule autour de connaissances des artistes et des œuvres. Ainsi, la mémorisation des œuvres passe par leurs mains et notre rôle est de formaliser ces acquis lors de verbalisations et/ou d'écrits (qu'ils soient dans le traditionnel cahier, carnet, porte vue ou bien numérique : sur Padlet par exemple) ayant pour usage de « fixer » le vocabulaire spécifique ...

Lors des stages de formation au PAF que j'ai pu mener, des interrogations[18] sur le temps imparti à la verbalisation, à la trace écrite et aux contenus théoriques sont apparues nombreuses. Il ressort de ces échanges que le temps de verbalisation

[15] David Cohen, enseignant en Arts plastiques, Médiateur numérique à l'atelier Canopé de Nice : BYOD, numérique mobile, espace-classe repensé, formations / anciennement expérimentation Arts plastiques AVAN et classelab -projets pédagogiques innovants Ac. Nice/ Formateur métier et numérique /Auteur iBook pédagogiques-Artbook/Dessinateur-Illustrateur jeux-presse/Consultant interface graphique serious games/auteur des p'tits fascicules ▶ http://classetice.fr/spip.php?article1056

[16] Annexe 7

[17] Escape game réalisé dans l'optique d'enseigner l'histoire des arts.

[18] Il serait intéressant, voire important de mener un travail spécifique sur ce sujet, en collectant les points de vue de collègues afin d'établir un état des lieux pour permettre une réflexion efficace et effective sur la base du terrain qu'est la classe.

permettant de relier les réalisations des élèves et les démarches des artistes, est considérée par certains enseignants comme difficile à mettre en place pour plusieurs raisons :

- la première relève d'une gestion du temps inefficace. L'enseignant n'a pas fait évoluer sa pratique pédagogique et n'a pas « fait à sa main » un dispositif « appris » antérieurement lors de sa formation initiale (année de stagiairisation).

- la seconde relève d'une impossibilité de sa part à dialoguer avec ses élèves de par la configuration de l'espace-classe. Il est impossible de présenter l'ensemble des travaux et donc d'en parler de manière collégiale. La verbalisation tourne dès lors autour d'une ou deux réalisations, jugées significatives par l'enseignant et pas nécessairement par les élèves.

- la troisième se situe au niveau de la gestion de classe où la moindre prise de parole peut vite tourner à la cacophonie, indicateur efficace pour comprendre que la pratique n'a pas été construite autour d'une réflexion de la part de l'élève : dans ce cas, l'élève ne peut pas établir de rapport entre sa production et une démarche d'artiste, laissant la place à une prise de parole stérile et inutile.
Le temps de mise en commun, et d'apport de connaissances théoriques, reste un moment délicat qui met certains enseignants en difficulté d'autant plus que la mise en place de l'Histoire des Arts se validait[19] par une épreuve orale.

Lors de ces mêmes stages, un questionnaire a été donné aux collègues et à la question « *La mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts a-t-elle soulagé ou au contraire compliqué l'apport des références au champ artistique ?* », il en est ressorti un déséquilibre voire une inadéquation, entre le temps pris pour l'HDA et celui de la pratique disciplinaire, tout comme l'indique Ch. VIAUX,[20] : *« Par ailleurs, l'enseignement d'histoire des arts se doit d'être conduit dans le temps d'enseignement des disciplines et à partir des ancrages culturels de leurs propres programmes. Il en*

[19] B.O. du 31 décembre 2015
[20] Artension N° 121 : À propos des enseignants en arts plastiques en écoles, collèges et lycées, en France aujourd'hui : entretien (intégral, en complément du dossier paru dans Artension n°121) avec Christian Viaux, récemment nommé Inspecteur général de l'Éducation nationale pour les arts plastiques
http://artension.um2d.com/a-propos-des-enseignants-en-arts-plastiques-dans-les-ecoles-colleges-et-lycees-en-france-aujourdhui-entretien-integral-en-complement-du-dossier-paru-dans-artension-n121-avec-christian-vi/

résulte en arts plastiques, en l'état, un déséquilibre entre le temps pris par les contenus en histoire des arts, dans un volume horaire disciplinaire au demeurant modeste, et celui tout à fait central qui doit être dédié à la pratique plastique, creuset de toutes les investigations et dont les objectifs sont au cœur de la demande institutionnelle vis-à-vis de la discipline. »

A mon sens, il y a confusion ou mauvaise appropriation de l'Histoire des Arts par les équipes éducatives qui ont eu dans les mains, sans avoir eu de formation au préalable, un contenu (reçu comme) supplémentaire à traiter.
Or, en Arts Plastiques, l'Histoire des Arts a toujours été présente et « distillée » auprès des élèves mais dans une formule ou dispositif d'enseignement différent des disciplines dites « classiques ». Les cours magistraux ne sont pas ce qui constitue notre pédagogie spécifique. La pratique et l'apprentissage de techniques fondent, en partie, un point de départ à l'apport théorique.
Et comme le souligne encore Ch. VIAUX : *« Les mises en œuvre les plus usuelles de l'histoire des arts, telles que développées par les équipes éducatives, accordent en effet le primat aux approches théoriques a priori des connaissances culturelles sur les acquis de l'expression artistique, donc au détriment de la construction d'une culture artistique raisonnée en appui sur l'expérience des pratiques. »*
Dès lors, on peut comprendre la difficulté à repenser nos dispositifs pédagogiques lorsque les exigences de l'épreuve orale au DNB fixées par les équipes enseignantes des collèges demandent au candidat un exposé limitant la présentation d'une œuvre à sa contextualisation historique, sa dimension iconographique ou symbolique et très succinctement ses éléments formels constitutifs, se trouvant, la plupart du temps imputée de réflexion sur la poïétique[21] (selon R. Passeron) et la praxis de l'œuvre. Pour répondre à de telles exigences, il est bien difficile pour l'enseignant en arts plastiques de ne pas être obligé de proposer une mise en place magistrale de la séance dans laquelle le passage par la pratique est très réduit, voire abandonné. A ce titre-là, la légitimation du statut de la discipline par l'apport de contenu théorique amène certains enseignants à s'éloigner des attendus didactiques de nos programmes. Faisant fi de l'articulation entre pratique et apport culturel, élément central de la séance,

[21] René PASSERON, *Pour une approche «poïétique» de la création*, Paris : Éditions Encyclopaedia Universalis, p. 433-442.

les quatre méta-compétences[22] des programmes de 2015 les mettent au centre des attendus pour l'évaluation des compétences, alors que dans le même temps, la pratique y trouve une place prépondérante : « *La pratique exploratoire et réflexive est privilégiée : action et réflexion dans un même mouvement (une praxis).* »[23]

Reste à considérer la question du numérique et de la place qui lui est accordée. Cette pratique digitale divise : facile pour les professeurs ayant « grandi » avec mais plus compliqué pour ceux qui la « subissent », ses prémisses dans l'art vidéo[24] ouvraient déjà une voie royale.
Très présent dans les programmes[25], le numérique remet en exergue la pratique :
au-delà d'une technique, c'est à la maîtrise de logiciels ou d'applications, qui plus est sur un réseau, que l'enseignant doit faire face. Enseigner avec son temps demande de s'adapter, surtout face à un public souvent plus savant que l'enseignant dans ce domaine. Et quelle surprise pour les élèves et pour les collègues lorsque l'enseignant d'AP manipule, avec plus ou moins d'aisance, l'outil informatique et ses extensions. Légitimité gagnée ? oui mais au prix de quelles formations ?
De même, tout dépend des conditions matérielles mais aussi de la formation au numérique des enseignants. Comme souligné par Emmanuelle Sévègnes [26], l'enseignant désireux de travailler sur le numérique par le numérique se confronte à un manque de connaissance et de pratique en la matière. « On apprend toujours seul, mais jamais sans les autres »[27]. Se former de manière autonome demande un temps considérable, d'autant que l'évolution numérique est exponentielle.
Se former, oui, mais comment ? et surtout pour combien de temps ?

Partant de l'hypothèse selon laquelle l'approche théorique par l'histoire des arts et la maitrise du numérique légitimeraient l'enseignement des arts plastiques, la formation

[22] B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015 : Les quatre méta-compétences : Expérimenter, produire, créer ; Mettre en œuvre un projet artistique ; S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir l'altérité ; Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art.
[23] eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016, Fiche 3 : les principes didactiques et pédagogiques fondamentaux des arts plastiques, Éléments d'approche de la progressivité. P.1.
[24] C'est en 1963, avec les « Treize téléviseurs préparés » de Nam June Paik et les tracés graphiques de Michael Noll, que la vidéo et l'ordinateur font irruption dans le champ de l'art.
[25] eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016
[26] De la pratique de l'image numérique en 6e en arts plastiques, Emmanuelle Sévègnes, Mémoire professionnel CAFFA 2017, p.17
[27] Philippe Carré, *Apprendre et enseigner*, L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir, Dunod – 2005

des enseignants, des enseignants-stagiaires (FSTG), voire la formation universitaire pourrait être remises en cause…
Former des enseignants en arts plastiques relève de plusieurs champs : théorique avec l'apport en didactique, pédagogique (transposition des savoirs-savants, conception de dispositifs…), et « logistique » avec la gestion de classe, l'organisation d'un établissement et celle de l'enseignant.

L'appétence et l'effort de curiosité incombent à chacun d'entre nous et relèvent donc d'une auto-formation permanente et volontaire.
A titre d'exemple, je citerais les offres de formations au PAF de notre académie pour l'année 2017. Celles-ci recouvrent plusieurs champs sous l'intitulé « Apport culturel dans le cours d'arts plastiques » où sont déclinés des offres touchant les institutions connues de l'académie comme les Abattoirs de Toulouse, le Musée Soulages de Rodez ou le Musée Ingres de Montauban…
Il appartient donc aux enseignants, en pleine conscience, de profiter de ces apports culturels qui nourrissent leurs propositions de cours, avec l'aide des professeurs chargés de mission au service éducatif.

Sans compter que des liens peuvent se tisser entre ces formations pour créer, comme chez les élèves, un parcours artistique et culturel de l'enseignant.
Par exemple, en 2016-2017, deux stages se sont avérés finalement complémentaires de par la technique proposée et le fait qu'ils puissent faire partie d'un « cursus » formateur autour de l'estampe : le premier stage au Musée Soulages[28] (proposé par J. Ténès et Y. Cruchaudet) avec découverte du lieu et des gravures de P. Soulages suivie d'une conférence atelier de Laurent Nicolaï, graveur. Et le second au collège de Nailloux[29], sous ma direction, pour deux jours d'apprentissage de la technique de la taille douce (réalisable avec peu de moyens) avec réflexions et transpositions de dispositifs de cours en relation avec les nouveaux programmes et apports en HDA. Ce dernier a d'ailleurs concerné une quinzaine de collègues qui ont, pour quelques-uns, suivi les deux formations. Les retours ont été plus que positifs : ma formation se faisant avant celle proposée au Musée Soulages, a permis une découverte et une pratique efficiente de la gravure. Les possibilités de cette technique vues et les propositions

[28] Le 23 mars 2017, à Rodez.
[29] Le 24 et 25 novembre 2016, à Nailloux.

concrètes de séances élaborées ensembles, ont trouvé écho lors du stage mené par J. Ténès, auquel j'ai participé en tant que stagiaire.
Il existe bien, pour qui le souhaite, une possibilité de continuer de se former sur deux domaines indissociables que sont l'apport culturel d'une part et la pratique professionnelle, d'autre part.

2) Pratique et formation : une étape cruciale

A. Se former à une pratique artistique en amont de l'approche pédagogique

La maîtrise du dessin, de la gravure, de la sculpture, ... des différentes techniques numériques sont nécessaires à l'enseignant d'arts plastiques.
Il ne faut pas oublier qu'un enseignant est avant tout un plasticien ayant une ou des pratiques plurielles et qu'il puise dans ses ressources personnelles, les éléments qui serviront sa didactique et feront évoluer sa pédagogie. La maîtrise de toutes les techniques pourrait s'avérer être une quête illusoire mais le plus important est de continuer à expérimenter dans des domaines d'expressions qui ne sont pas nécessairement les siens.

La formation de l'enseignant doit être, à mon sens, équilibrée entre compétences artistiques variées, porteuses d'une connaissance éprouvée des langages fondamentaux en arts plastiques, et spécialisée dans des domaines particuliers choisis dans le cadre de son cursus.
Néanmoins, l'enseignant doit trouver de nouveaux moyens de « renforcement », que la formation continue se doit de proposer.
Dès lors, il est possible de se poser la question et de réfléchir à ce que cela permet d'ouvrir comme champ des possibles au profit de l'enseignant :

- Tout d'abord au niveau des « **techniques** » :

Venant d'horizons très différents, le cursus de chaque futur enseignant diffère. Si l'on se penche sur la formation universitaire, nous pouvons constater qu'en licence d'arts plastiques, il n'y a pas forcément de cours de techniques ou de pratiques stricto sensu ; chaque étudiant a un parcours dans lequel se combinent connaissances culturelles et construction d'une démarche artistique, de rares cours d'atelier offrent un

enseignement artistique spécifique. Les étudiants doivent donc, au profit d'une évolution et grâce à une volonté personnelle, s'auto-former à des techniques particulières ou spécifiques qui serviront à la présentation de leur travail personnel lors des séminaires de recherche, et à la rédaction du mémoire s'ils continuent en Master. Ainsi, à la sortie de son cursus universitaire en arts plastiques, l'étudiant se trouve en possession de savoirs théoriques, accompagnés de savoirs pratiques (praxis), fort différents selon les universités…

A présent, si l'on considère le cas des étudiants issus des Beaux-Arts, on peut se rendre compte que leur formation, souvent accompagnée d'artistes en tant que professeurs, leur offre une découverte de techniques dans différents ateliers dont l'expérimentation est obligatoire lors de l'année de propédeutique : dessin-gravure-couleur-sérigraphie, peinture, volume-espace, pratiques numériques, photographie, son et vidéo [30]. Ces ateliers permettront une acquisition des savoir-faire par l'expérience des médiums, des techniques et des technologies actuelles pour aborder une pensée de l'art par l'expérimentation.

Pour finir, du côté des futurs enseignants encore stagiaires à l'ESPE, un cursus différent se dispense : il n'est pas question de formation « libre » comme à l'université ou basée sur la « culture de l'atelier » proposée par les Beaux-Arts. Il s'agit plutôt de former à la pédagogie et à la didactique de la discipline en partant du postulat que les acquis, les savoir-faire et les techniques sont là. L'ESPE forme à une manière de poser un regard réflexif afin de le transmettre à un public d'élèves.

Faire ces remarques ne sert pas à dévaloriser tel ou tel parcours, mais cherche à présenter à quel point la diversité des cursus est une réalité ayant ses origines dans un choix d'enseignement. ***Il s'agira dès lors de mettre en valeur ou en réseaux les compétences de chacun au profit de la communauté enseignante, par le biais de la formation continue.***

[30] Le http://www.isdat.fr/beaux-arts/cursus/cycles-1-et-2/

Ainsi, se former à une technique ou aborder une pratique permettra à l'enseignant d'en exploiter toutes les dimensions et les potentialités, car ce n'est pas chose aisée que d'aborder en classe une séquence lorsque les savoir-faire ne sont pas maîtrisés.
Mais il n'est pas question que de savoir-faire technique, et la pratique en arts plastiques ne saurait être réduite à leur unique maitrise.

- Ensuite, **au niveau des démarches artistiques** :

La part de la pratique dans les programmes officiels est grande, et même centrale[31].
Le temps de pratique-critique est donc le lieu où technique et réflexion se mêlent pour permettre aux élèves de comprendre des faits artistiques énoncés par l'enseignant.
Mais en quoi la maitrise pratique apporte-t-elle une plus-value dans la compréhension de concepts ou de démarches artistiques ?
Prenons par exemple la pratique de la gravure et plus spécifiquement, le cas d'Otto Dix et de ses eaux fortes[32]. Ce que l'acide et les altérations du métal disent de l'expérience traumatique des combattants de la Première Guerre Mondiale, ne peut être entièrement saisis et compris que si l'on sait comment, par quels processus, l'artiste s'y est employé. Au-delà d'une représentation sensible de la souffrance endurée et des horreurs charnelles visibles, le fait de faire « souffrir » le support au moyen d'une technique laissant une trace physique (eau-forte), permet de mieux comprendre le choix de l'artiste, comme une possible catharsis ou le besoin irrépressible d'acter son traumatisme.
Ainsi, « les situations d'enseignement ne sont pas éthérées[33] », pour reprendre les termes de M. Chanteux. La connaissance historique seule, sans lien avec une expérience pratique et technique de la part de l'enseignant, ampute d'une part, l'essence même de notre discipline mais également une partie de la formation dispensée à l'élève.
De fait, concevoir une séquence nécessite de connaître les références artistiques et de maîtriser des compétences mobilisées par son champ disciplinaire en particulier.
Pour illustrer ces propos par un cas concret, ma participation à un EPI en 2015-2016 mené en co-enseignement avec deux collègues d'Histoire-Géographie, m'a permis de

[31] « La pratique plastique exploratoire et réflexive, toujours centrale dans les apprentissages, est privilégiée : action, invention et réflexion sont travaillées dans un même mouvement pour permettre l'appropriation des références artistiques qui constituent une culture commune enrichie par la culture des élèves. » p.7 B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015
[32] EPI « Histoire et mémoires » : http://artsplanailloux.wixsite.com/artsplasnailloux/epi-arts-plastiques-histoire, Collège de Nailloux, 2015-2016
[33] *La pratique des élèves dans l'enseignement des arts plastiques*, p.6, Article publié dans la revue Société française n°10 (60) janvier, février, mars 1998 - [2]

prendre conscience du bénéfice de l'apport technique à la connaissance historique d'une œuvre. L'étude de l'eau forte « Cadavre dans les barbelés » d'Otto DIX donnée aux élèves pour l'épreuve orale du DNB, a fait l'objet de discussions et d'analyses avec les collègues de différentes disciplines : technique « compliquée » au premier abord, une démonstration pratique a permis de comprendre le processus de création pour mes collègues.
La pratique en classe auprès et par les élèves, (à partir du témoignage du combattant Charles Delvert) de la technique de la gravure sur Tétra Pak[34], a apporté non seulement du sens à leurs gestes créatifs mais aussi du contenu plastique et technique dans leur présentation orale. Une manière concrète de former et d'éduquer également à la sensibilité, tant recherchée lors des verbalisations. Justifier ses gestes et ses intentions à travers un vocabulaire spécifique en passant par la pratique, permet aux élèves de développer un sens critique sur ce qu'ils font.

Autre contexte : l'Atelier Canopé de Toulouse a proposé cette année (2017-2018) un défi d'animations en Stop-motion. Ayant participé à ce défi, j'ai donc pu profiter de la journée de formation à cette technique dans leurs locaux, technique que je dispense également dans le cadre du PAF[35]. Curieuse de voir si mes contenus étaient similaires, cette journée m'a permis de découvrir d'autres outils tels que webcam et logiciels payants. Un stage de qualité où les échanges fructueux ont conforté l'idée que la formation des enseignants doit réellement « coller » à la réalité du terrain : peu de moyen et peu de temps ! Mais nous verrons ceci plus tard dans ces écrits…
Ces échanges donc, avec des enseignants de disciplines différentes, se sont avérés intéressants car signes d'un réel besoin de se former avant de se lancer dans une pratique spécifique (qui plus est numérique) : au-delà de penser à l'organisation de la séance avec la logistique que cela impose (25 à 30 élèves, quelques APN, et 55 min de cours), il a fallu aussi apprendre à maîtriser l'APN, gérer le transfert des photos sur l'ordinateur (dans le cas où notre établissement de fonction ne serait pas équipé de webcam), et manipuler le logiciel de montage (soumis à des aberrations numériques émises par les instances virtuelles…).
N'étant pas entourée que de plasticiens, la formation a nécessité l'adapter à tous les niveaux d'acquisitions des participants.

[34] Voir partie III, B., p 17
[35] Stage PAF 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018

La formation disciplinaire a l'avantage de voir dans ses rangs des enseignants issus du même domaine mais pas pour autant du même niveau de compétence. Ceci ne doit pas empêcher de se lancer dans une pratique nouvelle pour son quotidien et permettre d'ouvrir l'horizon culturel de ses élèves.
Aussi, lors des formations menées sur le stop-motion et le light painting à Nailloux[36], les questions les plus récurrentes restent sur la technique exploitée et surtout une volonté de la maîtriser avant de quitter la formation. Eclairés par ce qui se fait sur la scène artistique, les enseignants sont envieux de connaître ces savoir-faire. Maîtrisant les programmes, ceux-ci deviennent plus concrets et applicables à l'orée de la technique.

B. Former à une pratique artistique ou/et l'enrichir

Former à une pratique artistique ou/et l'enrichir, demande un cadre (lorsqu'il s'agit d'enseignants). Se former dans des ateliers d'artistes est possible, mais cela met de côté la pédagogie et la didactique, nécessaires à nos conceptions de cours.

Une des premières expériences de formation réalisée pour l'enseignement s'est déroulée dans le cadre des rendez-vous départementaux « Regards Croisés » du Tarn, organisés par les conseillers pédagogiques et l'ADDA81, en Février 2017[37].
Ma participation consistait durant deux heures, à « former » principalement des collègues du 1° degré à la pratique du Light Painting. Cette expérience, rapide, me conforte dans l'idée qu'une formation efficace doit être construite selon un schéma similaire (mais pas identique) à celui que l'enseignant d'Arts Plastiques utilise dans sa pratique pédagogique.
Sans considérer les collègues comme des élèves ignorants de tout contenu théorique, il a été difficile de trouver un compromis entre enthousiasme de la découverte d'une nouveauté et impatience de construire des pistes de travail pour leurs classes. Aussi, une fois la technique acquise (réglage de l'APN et liste du matériel nécessaire), les questions d'organisation et de mise en place ont laissé la place à des préoccupations

[36] Stage PAF Novembre 2015, Mars 2017, Mars 2018, Mars 2019
[37] Concernant le projet « L'imaginaire et œuvre – le poétique », Grand Théâtre d'Albi, Février 2017, voir sur https://www.adda81.fr/agenda/stages/16-stage-regards-croises?date=2017-02-22-09-00

plus institutionnelles. Quels ancrages dans les programmes ? quels cycles concernés ? Quels artistes, quels liens avec l'HDA ?... Les contraintes temporelles de cette formation assoient son entrée en matière par la pratique en faisant vivre aux enseignants non-spécialistes la didactique propre à notre enseignement. Nourrissant la pratique plastique par la mise en commun des clichés des petits groupes constitués, l'analyse des productions en vue de la construction du savoir théorique, ont constitué autant de temps forts durant ces deux heures.

Ayant anticipé toutes les questions possibles, le support numérique préparé en amont m'a permis de placer les éléments de cette formation dans une logique constructive :

apports techniques (comme déclencheur),

apports pédagogiques et théoriques (pistes péda, références artistiques, HDA),

apports institutionnels (textes, BO…),

apports universitaires (bibliographies…).

Le plus de cette intervention est aussi le témoignage par l'expérimentation et l'expérience de la faisabilité de cette pratique du light painting en milieu scolaire avec un minimum de matériel et de connaissances techniques.

En effet, un projet « Liaison Ecole-Collège » fait en 2014-2015[38] avec mes deux collègues de l'école de Nailloux, a permis de réunir une classe de 5°et une classe de CP et CE1 (54 élèves au total), dont le travail photographique fait encore l'objet d'expositions itinérantes. La pratique du light painting a permis non seulement une ouverture culturelle vers l'extérieur par les expositions mais aussi un rapprochement de structures et de collègues de degrés différents.

Avec la même technique, l'expérience sur le light painting s'est aussi vue exploitée lors d'une intervention auprès de la Mairie de Balma, lors de la semaine de la Francophonie en Mars 2017.

Là, se mesurent les prescriptions obligatoires dont une formation d'enseignant doit faire l'objet. Durant quatre heures, ont défilé des personnes, tous profils confondus, pour pratiquer le light painting. Conçu comme une animation et non comme une formation, ce temps s'est vu devenir de la consommation artistique pour les adultes et de l'amusement « pour faire du beau », dixit les enfants. Rien en termes de contenu, même historique, n'a pu s'imprimer dans l'esprits des participants devenus consommateurs.

[38] PROJET Light Painting Ecole-Collège, http://artsplanailloux.wixsite.com/artsplasnailloux/light-painting-ecole-college-arts-plasti

Dès lors, force est de constater que la formation des enseignants ne trouve de sens que dans un cadre très précis. La formation continue proposée au PAF, confère ce cadre adapté aux attentes des formateurs et des stagiaires.
Partant déjà de ce constat, s'intéresser aux situations de formation devient une évidence : un rapide passage en revue de mes formations depuis ma titularisation me fait remarquer une pénurie de stage de pratique.
Or, la pratique est ce qui nourrit notre rapport au sensible par l'expérimentation et par suite, nos dispositifs d'enseignement.
La variété des expériences pratiques proposées au PAF ne répond pas seulement à la diversité des champs ouverts par les programmes ; elle irrigue également l'approche de chacun de ces champs et elle doit abonder la conception des chemins pédagogiques imaginés par l'enseignant.

Se pose alors la question de savoir de quelle situation initiale je suis partie pour élaborer une situation de formation et concevoir mon programme ?
Dans un chapitre de l'ouvrage intitulé « L'enseignant, un passeur culturel », Jean-Michel Zakhartchouk[39] définit les trois conditions à réunir pour qu'il y ait « un passage culturel » entre l'enseignant et ses élèves :
- *« Un travail sur le rapport personnel à la culture de chaque enseignant (...) ;*
- *Une intégration de la réflexion sur la culture dans toute formation, notamment disciplinaire ;*
- *La mise en place d'une articulation entre apprentissage de techniques pédagogiques et formation Culturelle ».*
Et bien ces règles me semblent tout autant applicables entre le formateur et ses stagiaires (comme entre l'enseignant et ses élèves) lorsqu'il s'agit de procédures techniques et de pratique artistique.
Mon rapport personnel à l'apprentissage de techniques et la découverte de pratiques artistiques diverses m'a toujours servi de leitmotiv pour la construction de séquence en regard d'une culture puisée lors de visites de musées entre autres.
Construire ces compétences est devenu un besoin face à une situation initiale propre devenue problématique et pour laquelle j'ai un pouvoir d'intervention : entre " il ne se

[39] ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. L'enseignant, un passeur culturel. Paris : ESF Editeur.1999. p.112.

passe rien de neuf dans mes cours" et " il convient d'agir pour le bien-être culturel des élèves", le choix est en partie tactique.
Quant à l'articulation entre apprentissage de techniques et transmissions, une réflexion sur la didactique s'est imposée d'elle-même.

De fait, programmer une formation ne s'est présenté qu'après avoir éprouvé de manière personnelle et professionnelle (auprès de mes élèves) tous les aspects des diverses pratiques que je propose : gravure (depuis 2014), gravure et numérique (2016), light painting et stop motion (depuis 2015) et typographies urbaines (2018), permettant ainsi de faire évoluer, chaque année les contenus.

Un point particulier de la programmation attirera notre attention sur le lien entre pratique artistique et apports « scientifiques »[40]. Comment se mettent en place les passerelles théoriques alors que l'apprentissage technique en est le point central ?

3) Approche pédagogique de la pratique artistique dans la formation

A. Le découpage de la séquence de formation

Pratiquer pour apprendre ou apprendre pour pratiquer ?
A cette double interrogation, il n'y a pas de réponse définitive car ces deux situations sont intrinsèquement liées. Mais il faut bien commencer par se situer :
Apprendre pour pratiquer est la situation initiale dans laquelle sont les collègues-stagiaires que je reçois en formation. La transmission du savoir technique commence par une démonstration accompagnée d'explications spécifiques propres au matériel utilisé. S'en suivent les possibles applications en classe dans les conditions matérielles et temporelles qui nous incombent. Puis intervient la conception de cours en regard de cet apport de pratique, guidée par les références artistiques et culturelles.

Dans un même temps et de manière implicite, les collègues-stagiaires pratiquent pour apprendre. Mais quoi ? et surtout, comment s'y prend-on ?

[40] Voir Partie I. B)

Ils vont pratiquer une technique en tant qu'outil et se poser des questions sur la façon de transmettre. Et pour se faire, l'organisation de la séance de formation revêt différentes formes suivant l'effet escompté.
Dans le cas de la gravure, les conditions matérielles étant particulières, puisqu'il s'agit d'adapter une technique complexe en milieu scolaire, les apports purement technicistes sont dévoilés d'entrée de jeu (mais de manière parcellaire, ce que nous verrons plus tard). Une fois les rudiments instaurés, les enseignants-stagiaires procèdent à des expérimentations personnelles (souvent très nombreuses et variées) et échangent de manière informelle sur les « trouvailles ».
Dans le cas de techniques moins contraignantes comme le light painting ou le stop-motion, la phase d'expérimentations débute très rapidement pour laisser l'initiative à l'enseignant de créer son propre cheminement réflexif et procéder à un début de transposition didactique.

Dans les deux cas de formations, la phase de pratique souvent très longue car nécessaire, est suivie du moment de mise à « plat », d'une « verbalisation de prof » qui a la spécificité de remettre en perspective notre pratique enseignante.
Comment se fait alors cette mise en perspective ?
D'abord des échanges sur nos façons de faire respectives, concernant en premier lieu la gestion de classe et l'organisation spatiale.
Puis des remarques plus précises sur le contenu et la manière de l'aborder. Interviennent alors les références artistiques et les apports théoriques avec lesquels les échanges s'étoffent. Dès lors, se construisent de manière naturelle ces précieuses passerelles entre théorie et pratique. Il leur est alors distribué une fiche[41] (réalisée en amont du stage) sur laquelle les problématiques, les objectifs d'apprentissages et les références classées par notions sont indiqués comme trace écrite de notre cheminement réflexif.
Autant d'exemples de mise en application que d'enseignants, ce qui démontre que chaque cas est unique et singulier. Elément à prendre en considération dans le cadre de l'élaboration des stages.

[41] Annexe 2 : Fiche d'exploration réalisée par mes soins sur chaque technique abordée lors des stages, disponible sur le site Académique des Arts plastiques.

Aussi, et de manière tout à fait légitime, cela remet en question nos disparités face au matériel et conditions dans lesquelles chaque enseignant évolue.

B. Le matériel : un problème ou un défi ?

Les crédits pédagogiques, « nerfs de la guerre », peuvent être décourageant pour les enseignants qui souhaitent diversifier leurs pratiques. C'est une autre des préoccupations présentes dans la conception des contenus de stages.
Souvent (et longtemps) confronté au manque de matériel, l'enseignant d'AP se voit contraint de procéder à de la récupération en tout genre : cartons, panneaux d'isorel dans les supermarchés, chute de papier chez les imprimeurs, bouteilles en plastique… sans compter sur les élèves pour ramener bouchons, ficelles et petits pots permettant dès leur collecte de questionner le statut de l'objet comme matériau ou comme support…
Alors oui, à défaut d'être un problème, il a fallu faire en sorte que cela devienne un défi ! et qui n'est pas le plus à même qu'un professeur d'arts plastiques pour le relever ?...
Nait, dès lors l'apologie du « système D » et de la « kitchen pratic » pour la conception matérielle des stages proposés :
- Pour la gravure, le tétra pak[42] remplacera le support en cuivre ou en zinc trop onéreux, les machines à pâtes ou laminoirs serviront de presse, trop chère et encombrante, les pointes sèches seront remplacées par les compas, clou ou stylo bille usagé…
- Pour le stop-motion, les rétroprojecteurs inutilisés (remplacés par le vidéoprojecteur) seront détournés en table lumineuse et en banc-titre…
- Pour pratiquer le graff, les aérosols étant interdits (et aussi trop chers), seront alors développés des stratégies différentes exploitant des médiums différents comme dans le Water graff, le Tape Art ou encore le Reverse graffiti…
Mais cette recherche du « 29 es sis More » a ses limites et tout n'est pas solutionnable…

[42] Brique de lait ou de jus de fruit…

Le matériel numérique comme les APN reste à la charge du budget pédagogique ainsi que les encres à l'eau pour imprimer et le papier de bonne qualité…
Tout ceci demande des constructions de projets soumises au chef d'établissement, des négociations avec le gestionnaire, et de longues réflexions pour savoir comment trouver des fonds…

Néanmoins, ces possibilités existent et fonctionnent très bien. Les collègues-stagiaires ayant réinvesti et développé une pratique avec leurs élèves en sont la preuve. Ceci redonne motivation, confiance, et ouvre des perspectives aux enseignants encore réticents à se lancer.
Cependant, une fois les contraintes matérielles résolues, qu'en est-il de l'organisation d'une séance ? Comment faire avec tant d'élèves et le rythme des classes qui se succèdent dans une journée ?
Plus spécifiquement, quelle organisation pour une formation afin de rendre efficace l'action ?

C. Construction d'une séance ou d'une action de formation, même combat ?

Le rôle de l'enseignant : énoncer des consignes, accompagner les élèves dans une pratique divergente, mettre en commun, évaluer… sont autant d'éléments composant un cours que d'étapes transposées lors de la formation.
L'enjeu de la pratique par les élèves est de les placer à leur tour dans le cheminement artistique mené par l'enseignant en amont, afin qu'ils éprouvent (au sens de mettre à l'épreuve) par eux-mêmes, l'expérience d'élaboration et de création. C'est cet enjeu là que l'organisation d'une action de formation vise aussi chez l'enseignant.
Dans l'optique pédagogique et pour reprendre les termes d'André Gaillot[43], « l'objectif implicite » de la formation est de conduire l'enseignant à s'interroger sur sa pratique enseignante. Car transmettre une technique (incitation directe) et remettre la pratique au centre du dispositif (incitation indirecte), sont deux objectifs qui mettent en pratique des enseignants en créant une situation ambivalente de formation pour le formateur.

[43] Gaillot A., Éléments d'une didactique critique, p 169

Ces incitations, directe et indirecte, permettent de créer un milieu propice aux enseignants pour créer un savoir à donner ultérieurement aux élèves.

Mais comment **organiser** l'action ? quel(s) dispositif(s) mettre en place ?
Si l'on s'en remet au référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs[44], quatre domaines de compétences le résument. Attardons-nous sur les deux premiers :
1. Penser – Concevoir – Élaborer et 2. Mettre en œuvre – Animer.
Penser le(s) dispositif(s) et les formats de formation a pris « sa source » dans l'expérience que j'aurais souhaité vivre en tant que stagiaire : une analyse introspective qui m'a conduite à une réflexion singulière sur ce que j'attends d'une formation (basée sur l'apprentissage d'une technique) en s'appuyant sur (ou construite à partir) des apports théoriques variés.

A la lumière des écrits de Marcel Lebrun[45], **informer** sur le dispositif en donnant les objectifs, en précisant les critères à satisfaire, en illustrant le contexte (qui donnera du sens à l'apprentissage souhaité), en montrant le chemin à accomplir au travers des connaissances et compétences à construire, a fait partie des premières prérogatives fixées par le biais d'une communication en amont (descriptif donné lors de l'inscription en ligne sur Gaia et e-mail groupé avant le jour J sur initiative personnelle).

Vient ensuite la **motivation** et parmi les facteurs de la motivation (Viau, 1994)[46], il s'agit de rassurer les stagiaires et de contextualiser les apprentissages, c'est-à-dire de les rendre davantage proches des réalités de la vie quotidienne et professionnelle.
Dans notre cas, c'est proposer des solutions réelles et applicables en démontrant sur le lieu « classe » l'organisation matérielle et logistique de la pratique en question. De plus en scénarisant l'activité et les étapes, en travaillant la cohérence et l'alternance pratique-théorie, il ne me reste plus qu'à faire jouer l'apprentissage collaboratif.

L**'interaction** elle, s'incarne dans un apprentissage coopératif dans lequel chaque stagiaire dépendra d'un autre (de façon implicite) pour résoudre une « tâche » : en

[44] B.O n° 30 du 23 Juillet 2015, *Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs*
[45] Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* 2ème édition revue. De Boeck (Bruxelles), 206 pages.
[46] VIAU R., La motivation en contexte scolaire, Saint-Laurent (Québec), Éditions du Renouveau pédagogique, 1994.

effet, lors de la démonstration de la technique, des étapes et des processus clés sont délibérément « oubliés » des explications afin de laisser l'occasion aux stagiaires d'exercer leur autonomie de praticien-plasticien et éveiller leur esprit critique. La « tâche » à résoudre doit être formulée de manière à ce qu'un stagiaire seul ne puisse pas la résoudre, c'est-à-dire qu'elle nécessite une réelle coopération entre les membres du groupe.

Et enfin, **produire,** dans tous les sens du terme : la technique (quelle qu'elle soit) est un outil, et un outil de production. Outil pour enseigner, outil pour apprendre mais aussi un outil qui permet aux apprenants-stagiaires de construire les traces d'un apprentissage qui a eu lieu. A plusieurs niveaux, les gravures, les films en stop-motion ou encore les images de light painting produits, seront autant de « signes » de l'apprentissage réalisé que de preuves de reconnaissances, de connaissances et de compétences.

L'objectif du dispositif pédagogique est de faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou mieux (peut-on faire apprendre ?) de permettre à « quelqu'un » d'apprendre « quelque chose » (Lebrun, 2007)[47]. La variante reste le public désigné, élèves ou enseignants mais le schéma de cours ou le dispositif de formation mis en place reste très similaire dans la finalité à quelques éléments près : les compétences et l'évaluation.

D. Comment envisager l'évaluation de la pratique dans le cadre de la formation ?

Dans le cadre de la classe, est-il vraiment question d'évaluer une pratique artistique ? Peut-on alors évaluer l'acquisition d'une technique ? mais dans quel but ?
Le fait de savoir qu'un élève sait « graver » ou « utiliser un APN », doit-il suffire pour procéder à une évaluation ?

Le danger réside dans la transmission stricto sensu d'une technique sans la mettre en connexion avec un projet artistique. Et les compétences présentes dans les

[47] Lebrun, M. (2007). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TICs dans l'éducation ? (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.

programmes doivent donc être affinées afin d'établir des indicateurs de progrès potentiellement évaluables. Sans en faire un récapitulatif non exhaustif, ces indicateurs de progrès seront une base de travail dans l'élaboration d'une séquence où les apports des stages suivis serviront de « matière à créer » du cours.

Pour être plus concrète, la séquence d'une classe de 3ème faite à partir des témoignages de Charles Delvert (EPI 2015-2016)[48], a nécessité une recherche d'indicateurs précis afin d'évaluer les réalisations des élèves. Réalisées sur une matrice en Tétra Pak, les épreuves imprimées ont demandé aux élèves une interprétation de ce qu'a été la guerre, une guerre à hauteur d'homme : la boue, le froid, la faim, les rats, la promiscuité avec la mort, l'angoisse de la blessure ou de la mort. Et ce, pour prendre la mesure de ce qu'a été l'expérience des tranchées et la manière dont Delvert a tenté de raconter ce qu'il a vécu. Puis, suite à une étude de correspondances écrites lors de la Première Guerre Mondiale, les élèves ont travaillé sur les cinq sens sollicités par les soldats : la vue, l'ouïe, le goût, le toucher et l'odorat. L'élève a en sa possession une technique aux multiples possibilités et du contenu plus que dense, pour élaborer un projet plastique personnel : comment s'est-il saisi de la technique pour transcrire un ou des sens ? Quelles « trouvailles » a-t-il mis à profit ? S'est-il écarté ou pas de la représentation fidèle pour interpréter ce qu'il a compris ? Comment ? Combien de fois s'y est-il repris ? (lors de l'impression) Quand s'est-il décidé à arrêter d'imprimer ? Pourquoi et comment a-t-il décidé que cette impression était la bonne ?...

Sans compter qu'à l'issue des séances d'impression (en Arts Plastiques), une séance en EPI a été consacrée à un oral de présentation (5min/élève – préparation à l'oral du DNB) devant les camarades afin d'expliquer son travail et de vérifier « *l'engagement propre* »[49] de l'élève : choix plastiques (quels effets …), choix de représentation (abstraction, figuration…), choix de composition…

Ainsi, la mise en œuvre de la démarche de l'élève sera le terrain sur lequel l'évaluation des compétences prendra tout son sens : « *maîtriser des procédures* », « *interpréter la situation pour choisir celles qu'il convient d'utiliser* » et « *savoir les combiner entre*

[48] Voir p.12, Partie II, A)

[49] Michel Perraudeau, conseille de « *déstabiliser l'élève pour vérifier s'il développe juste un argument de conformité ou bien si c'est un engagement propre* ».
Michel Perraudeau, La parole de l'élève en situation d'apprentissage, retranscription écrite d'une intervention orale auprès de l'équipe InSitu, académie de Nantes, janvier 2004, pages 10 et 11.

elles à bon escient » selon Olivier Rey[50], seront les « enjeux » d'une mobilisation des ressources de manière pertinente.
La pratique tient donc bien toute sa place parmi les compétences présentes dans les programmes dans le sens où l'élève sait ou doit savoir « *choisir, mobiliser et adapter des langages et des moyens plastiques variés en fonction de leurs effets dans une intention artistique ; s'approprier des questions artistiques existantes ; exploiter des informations et de la documentation pour réaliser un projet de création […]* »[51]
A l'enseignant de cibler les aptitudes à acquérir pour ses élèves à un moment donné.

Et qu'en est-il de l'action de formation ? En tant que formatrice, il est essentiel de se poser des questions sur son action propre et les attendus des stagiaires.
Qu'est-ce que « former » dans le cadre particulier d'une formation relevant de la « pratique professionnelle » ? Comment en évaluer son contenu ? L'évaluation réside-t-elle dans le contenu ou dans la manière dont l'action de formation est menée ?

Toute proposition d'action de formation se doit d'être l'objet d'une étude préalable des besoins des participants. Il est donc nécessaire de connaître son public de collègues.
Le référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs[52], fait émerger les quatre domaines de compétences :
1. Penser - Concevoir - Élaborer
2. Mettre en œuvre - Animer
3. Accompagner l'individu et le collectif
4. Observer - Analyser – Évaluer

En ce qui concerne le premier domaine, au-delà du fait d'avoir conçu et organisé la formation en intégrant les fondamentaux attendus d'une formation professionnelle, le formateur doit être capable de repérer les prérequis et les conditions quelles qu'elles soient afin de concevoir un programme de formation adapté aux besoins repérés (analyse du contexte). L'analyse de terrain peut se faire (et se fait le plus souvent ainsi) de manière informelle et entre pairs. En ce qui nous concerne, deux pistes sont

[50] Olivier Rey, *Le défi de l'évaluation des compétences*, in revue Dossier d'actualité veille et analyses n° 76, ENS Lyon, Juin 2012, page 5.
[51] B.O spécial, n° 11 du 26 avril 2015, Programme d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, discipline des arts plastiques
[52] B.O n° 30 du 23 Juillet 2015, annexe 1, *Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs*

favorisées : le manque de pratique chez les élèves pour diverses raisons (justifiées ou non) et la démotivation ou démobilisation de l'enseignant face à des situations de classe et/ou d'enseignements qui se « sédimentent » (nombre d'élèves par classe, pas ou peu de budget, faible rayonnement des AP dans l'établissement, isolement de l'enseignant, routine dans la façon d'enseigner…) La perte de confiance et d'estime de soi demeure également une piste à suivre…
Ces premiers constats, cependant très différents d'un établissement à un autre, permettent de se poser des questions sur les possibles solutions à apporter : ce qui a été un premier point de départ pour penser une revalorisation de la pratique en classe et à moindre coût[53].

Connaitre les conditions d'enseignement est une chose plutôt aisée mais connaitre la personnalité des collègues en est une bien différente.
Aussi, quelques temps avant les journées de formation qui se déroulent au sein de mon établissement (à Nailloux), un mail de présentation de la journée et des indications relatives au stage est envoyé à chaque participant afin de créer un premier contact : signes d'attention et favorisation d'un environnement bienveillant et serein sont importants afin d'établir des bases de confiance.
Le choix du lieu de stage parait généralement anodin mais il prend ici tout son sens : la formation se déroulant dans une salle de classe renforce non seulement les propos de la formation mais permet d'établir rapidement un « transfert personnel » de situation. Il est plus facile de se projeter dans l'exercice de la pratique dans un lieu qui en est le creuset. Les collègues s'identifient et projettent l'aménagement de leur salle en fonction du dispositif proposé. S'échangent alors astuces et conseils pour une optimisation des salles d'arts plastiques.
La confiance doit être bien établie car le formateur peut avoir, auprès de certain(e)s collègues, une approche qui leur semblera trop directe ou à l'opposé de ce que l'habitude à mis en place pour des raisons de confort ou de certitudes.
L'accompagnement et l'aide continuent après la formation de manière collective avec des échanges de documents et de contenus par mails et sur une plateforme communautaire (google drive, padlet ou encore m@gistère) et des rencontres réelles, mais aussi de manière individuelle avec des conseils plus précis sur des situations

[53] Partie III, B) Le matériel : un problème ou un défi ? , p 17.

bien particulières : conseils d'achat de matériel, idées d'aménagement de salle, échanges de références artistiques et leurs exploitations suivant un projet de classe en lien avec le patrimoine local…

Pour finir, le formateur doit être capable d'entendre et de recevoir les réajustements à apporter au contenu ou au déroulé de la formation. Avoir un regard distancié et critique est primordial afin de faire évoluer et d'adapter son intervention auprès des collègues. L'auto-évaluation est à appliquer de manière systématique et objective afin de mesurer l'impact de l'action et la possible évolution des pratiques chez les enseignants-stagiaires. Mais comment s'assurer que l'objectif de la formation est réellement atteint ? Comment prendre la mesure du possible changement de posture sur leur pratique actuelle ? Comment s'assure-t-on du développement personnel de leur regard critique face aux nouvelles remises en question suscitées par la nouveauté ?

Une des premières « gratification » de la formation est l'envie suscitée de réinvestir le contenu vu lors des formations. Les fiches individuelles de formation distribuées en fin de journée proposent de cocher des cases « OUI/NON » dans la partie « III. Informations complémentaires à l'issue de la formation : pensez-vous que cette action de formation vous permettra d'enrichir vos pratiques professionnelles ? » Rares sont les collègues cochant NON mais peut-on réellement voir ou rendre compte de l'impact escompté ?
En suivant la logique d'aide et d'accompagnement mis en place pour l'après-stage, les collègues ayant été jusqu'au bout du processus de formation ont en effet mis en place des actions pédagogiques en lien avec les acquisitions professionnelles.
Voyons deux cas en particulier : celui d'Aurélie et de Frédérique, toutes deux enseignantes dans des établissements bien différents, tant du point de vue du public que de l'accès à des lieux culturels (de par l'éloignement géographique).
Leurs approches sont similaires mais différentes à la fois car le réinvestissement s'est fait en regard de leur personnalité et de leurs moyens (financiers, matériels, temporel et spatial).
Pour Aurélie (annexe 3), la pratique de la gravure est mise en lien avec une visite de la galerie de son établissement qui accueillait des œuvres prêtées par les Abattoirs dans le cadre « Une œuvre, un établissement » (classe à POC). L'initiative, l'anticipation et l'organisation de ces séances n'ont pu se faire que par la motivation

d'Aurélie à installer les élèves (tous les niveaux de la 6° à la 3°, donc 600 élèves) dans un processus d'apprentissage complet et s'inscrivant dans le PEAC de l'élève : découverte d'une technique singulière par la pratique, rencontre avec des œuvres des Abattoirs en lien avec la technique, retour sur la pratique avec un sujet reliant les attendus du programmes et les compétences ciblées pour chaque niveau, un apport en HDA accompagné d'un bilan des résultats obtenus au moyen d'une verbalisation conséquente et enfin, la mise en place d'une exposition intitulée « Mon collège est un Ecrin ».

Après avoir investi facilement dans le matériel nécessaire car peu onéreux, Aurélie a pensé une organisation logistique et matérielle qui a permis une pratique régulière et constante de toutes les classes tout en évitant de chambouler la salle de classe à chaque changement d'heure. Une réflexion sur son espace-classe et ses besoins matériels par niveau a facilité une organisation gérée à l'action près : gravure sur support, encrage, impression, séchage et stockage dans la réserve…

L'aspect organisationnel pensé, le contenu des séquences par niveau s'adapte aux exigences des programmes : la notion de réserve est abordée en 6° ; étude du *paysage du bord de mer* (date) d'Eugène Boudin pour les 5° dans l'optique de travailler la notion de variation par une réflexion sur l'encrage de la matrice ; pour les 4°, étude de l'œuvre de Pierre Soulages accompagnée de gravures questionnant les notions de rythmes et répétitions puis celle de la lumière « *Du noir apparaît la lumière* » ; et enfin les 3°, « Grav'Ez la Vie » : les élèves ont dû traiter à leur manière un sujet qui leur tient à cœur, ce qui laisse l'élève dans une autonomie singulière afin d'explorer toutes les potentialités de la gravure sur Tétra Pak.

L'action de cette enseignante, visible et repérable dans l'académie par le biais du site académique des arts plastiques et de l'ENT de l'établissement, témoigne de son exploitation des compétences acquises lors du stage de gravure : conception en regard d'une technique, organisation par rapport à son lieu d'exercice, pratique de classe suivant les niveaux enseignés et restitution au travers d'une valorisation. Au-delà d'un apport de pratique professionnelle, Aurélie a su se réapproprier les contenus de la formation pour les faire siens et l'adapter à son contexte d'enseignement. Habituée à mener de grands projets, elle a su ajouter une corde à son arc en tirant parti des échanges pratiques et théoriques de la formation.

Considérons maintenant le réinvestissement dans la pratique de Frédérique (Annexe 4). Deux façons de travailler la gravure avec les élèves : dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire sur les héros homériques « Le Cyclope » (Français, Histoire et AP) avec une classe de 6° et dans celui d'un atelier artistique sur le thème des objets volants avec 15 élèves.

Dans le contexte du projet pluridisciplinaire, les élèves de 6° découvrent les procédés techniques de la gravure lors d'une première séance : expérimentations et impressions. Le geste de graver sur un support avec une pointe sèche fait l'objet d'une recherche plastique afin d'obtenir des effets particuliers, en insistant sur le « comment faire » : « *il faut bien appuyer pour faire des "sillons" dans lesquels pourra se loger l'encre » […] « aplat de noir en retirant la pellicule d'aluminium, traits plus serrés ou encrage plus important* ». La verbalisation sera le moment où les élèves s'exprimeront sur leurs « trouvailles ».

S'en suivent le choix du passage à représenter, la gravure sur le support Tétra Pak, les impressions à l'aide des 5 laminoirs. Un des principes de l'estampe étant la série et la variation des états, Frédérique relance le sujet en insérant dans sa séquence le travail sur une notion particulière, la variation : « *L'objectif étant d'amener les élèves à faire des variations en jouant avec l'encrage plus ou moins important, sur des zones particulières, avec une feuille plus ou moins humidifiée…* » Pour cela, elle utilise ses connaissances expertes de la technique comme « éprouvées » lors du stage. Ces aspects opérationnels seront les moyens par lesquels l'enseignante évaluera la capacité des élèves à s'approprier la technique à des fins expressives.

En parallèle, sont exposées dans la salle des gravures, prêts de l'artothèque de Gondrin et une eau forte sur zinc (prêt personnel de l'enseignant), accompagnées d'une projection de références artistiques pour distinguer les différentes gravures.

Un document synthétique avec le vocabulaire pour garder une trace écrite et une exposition lors des journées portes ouvertes pour valoriser le travail de l'élève clôtureront le projet de classe.

Autre contexte : l'atelier artistique. L'expérimentation de la technique revêt les mêmes conditions que pour une classe mais les possibilités sont poussées plus loin. Le nombre d'élèves (15) permet une approche et une pratique plus recherchées et surtout plus exploratoires. L'ouverture à l'innovation et aux tests permet aux élèves des reprises d'estampes au crayon ou stylo, loin des conventions imposées par les puristes de la gravure. Mais le but n'étant pas de « former » à une règle indérogeable mais à

« pousser » les élèves à des expérimentations et expériences personnelles en vue de la construction d'un projet artistique personnel, l'atelier se voit en être le lieu le plus propice.
Varient également les supports de gravure : CD puis radiographies, l'enseignant veille à faire découvrir à ses élèves le champ des possibles que leur ouvre la pratique de la gravure.

D'autres enseignants ont investi la pratique du light painting ou encore du stop-motion et les approches sont différentes d'un enseignant à l'autre, preuve que l'appropriation et le réinvestissement sont possibles et effectifs. Mais est-ce vraiment obligatoire pour les enseignants de mettre en place ce qui est expérimenté/découvert/rencontré lors des stages ?
N'y a-t-il pas là un danger d'uniformisation des pratiques ? Et si « former à une pratique » était juste un prétexte pour « former à pratiquer » ? La nuance est subtile mais fait toute la différence.

4) Les limites de la formation ?

A) La formation des enseignants doit-elle ou peut-elle « normer » les pratiques ?

La formation des enseignants à une technique ou une pratique singulière ne doit surtout pas donner lieu à une normalisation des pratiques pédagogiques et enfermer l'enseignant-stagiaire dans une conception unique de cours.
Par exemple, il n'est pas question qu'à la suite de la formation aux techniques de la gravure, les collègues suivent, s'imposent ou généralisent cet apport comme une prescription obligatoire.
Laurence Espinassy, qui relève dans une de ses interventions[54] concernant les stagiaires débutants dans la profession et parle de l'utilisation de l'incitation en tant que prescription donnée par l'ESPE : « la prescription est une ressource essentielle, nécessaire, « pour faire avec ce que l'on a ... », puis pour comprendre pourquoi et comment les collègues *« font autrement »*, de manière hétérogène, singulière, voire

[54] Laurence Espinassy. « Soyez créatif et original » ! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège. P. 102

contradictoire, mais où chacun fait vivre une identité professionnelle, comme elle je considère que les formations dispensées doivent fonctionner de la même manière. J'entends par là que l'enseignant, dans les sous-entendus de son métier, et dans une expertise professionnelle, doit procéder à un *travail de reconception* évitant dès lors l'application scrupuleuse de contenus vus comme des prescriptions.
Sans cela, l'enseignant s'enfermerait dans une pratique standardisée et non spécifique à son environnement-classe et sa personnalité. De fait, la conception même de la formation doit prendre en compte ce risque afin de ne pas formater les esprits et les pratiques…

B) « Avant toute chose vois si c'est spéculativement ou dans la vie pratique que tu as gagné. » Sénèque, Lettre à Lucilius 16[55]

Se cantonner à acquérir des connaissances est tentant, car il n'y a pas d'échec.
Et c'est ce qui constitue un frein pour des collègues trop peu à l'aise avec la mise en activité ou se considérant contraints par leur environnement-classe. Le quotidien logistique d'un enseignant gérant des flux d'élèves dans un flots d'heures dépassant souvent les 18h hebdomadaire, ne laisse pas beaucoup de place à une remise en question de sa pratique enseignante.
De manière informelle mais qu'il paraît tout même important de souligner, la remise en confiance et l'envie de pratiquer pour soi, ont prévalu lors de la fin des journées de stages.
Comme une bulle d'oxygène ou un « éveilleur de conscience », ces journées de pratiques et d'échanges entre pairs stimulent la créativité des enseignants.

Mais y a-t-il vraiment réinvestissement de ces apprentissages ? Les enseignants se sont-ils saisis des contenus développés lors de ces journées de formation ?
Ma demande, était de me faire parvenir toutes tentatives ou essais, mise en place de dispositifs ou d'ateliers, afin d'évaluer le réinvestissement de ces apports dans leurs pratiques pédagogiques.

[55] Sénèque le Jeune, Lettres à Lucilius, Vol. 2, 1914, Hachette, Traducteur(s) : Joseph Baillard, Paris, p.35-37

A ce jour, certains collègues se sont lancés dans l'achat de matériel et ont pratiqué avec leurs élèves la gravure et le light painting[56]. Les retours positifs ont permis d'établir des liens entre formateur/stagiaire mais aussi une émulation chez les élèves. Les enseignants ont gagné en confiance et les élèves en savoir-faire.

On peut se demander si toutes les pratiques artistiques méritent de faire l'objet d'un stage, si la formation doit décliner et proposer un panel de toutes les possibilités plastiques liées à des pratiques spécifiques…
Plus que de l'apport de techniques, il semblerait que les enseignants du second degré soient à la recherche de stimulations liées à des « manières de faire »[57] plutôt que de « recettes » …

C) Un besoin de formateurs

Pour reprendre mon parcours personnel concernant mes inscriptions au PAF et après avoir passé en revue les nombreux stages sur les quinze dernières années, je constate que l'éventail proposé s'est réduit comme une peau de chagrin.
Au-delà des considérations budgétaires et des débats politiques dont il n'est pas question de traiter ici, il est important de se demander pourquoi il est si difficile de trouver des formateurs.
De la vision que j'en ai, devenir et être formateur demande du temps et une réflexion professionnelle bien sûr, mais aussi personnelle. Cela demande également un recul sur sa pratique et des compétences nouvelles.
Enseigner et former sont deux métiers proches l'un de l'autre mais différents et complémentaires. Le formateur n'est pas un professeur. Les stagiaires ne sont pas des élèves. Et la formation des formateurs est une nécessité.
Cet engagement suppose un changement de posture, si l'on reprend la métaphore sportive, le formateur serait alors plutôt un entraineur qui analyse le jeu et donne des outils pour permettre un processus de développement personnel partant des besoins du formé.

[56] Voir site académique avec notamment les projets de A. Pradal et F. Niel. https://disciplines.ac-toulouse.fr/arts-plastiques/enseigner/en-pratiques/explorations-experimentations-pratiques-plastiques/gravure-experimentations
[57] Voir Annexes 6 et 7

Complémentaires sûrement mais ils peuvent être disjoints ou vécus parallèlement. En ce qui me concerne, j'opterais pour l'alternance afin de sentir une certaine légitimité. De la même manière, l'un nourrit l'autre : se placer en situation de formateur et d'observateur aide à être un meilleur enseignant soi-même : former les autres, c'est aussi s'autoformer.
Enfin, envisager un aller-retour régulier entre les pratiques (formation et enseignement) me parait nécessaire non seulement pour la crédibilité mais aussi parce que cette référence au terrain conduit à la modestie et l'humilité indispensable à toute démarche de formation.
Ainsi, se dessineraient plusieurs raisons rebutant l'enseignant à franchir le pas :
- le manque de temps : entre le quotidien d'un enseignant et sa vie personnelle, il parait difficile de trouver le temps pour se pencher sur l'acte de former
- la crainte de procéder à une remise en question pour changer de posture
- la peur d'exposer sa pratique et son travail dans la perspective d'être jugé
- la peur de se tromper, tout simplement…

Maintenant si l'on écarte les idées selon lesquelles devenir formateur est dévoreur de temps (de lecture, de rédaction, d'observation, d'interactions) et/ou très exigeants en termes d'investissement, de prise de risques, de dévoilement de soi, d'implication, etc., on peut considérer que le manque d'initiative pourrait venir d'un certain égoïsme, mais très certainement d'une méconnaissance de son propre potentiel.
L'isolement déjà mentionné dans ce dossier, contribue pour une grande part à limiter les actions et l'engagement : éloignement géographique, beaucoup de temps consacré à la conception de séquences (car absence de manuel comme dans les autres disciplines) et peu de reconnaissance… Ces facteurs combinés font que l'enseignant devient le gardien de ses « fabrications de cours ». Alors égoïste peut-être pas mais en tout cas « pas préteur ».
Pourtant, les cursus des enseignants sont tellement différents et riches qu'il est regrettable de voir que ces compétences et ces connaissances ne sont pas partagées. Au regard de ce vivier restreint, le constat amène à se poser certaines questions pour co-construire l'envie de collaborer à une approche enrichie des Arts Plastiques. Comment motiver ces troupes et faire en sorte que la formation devienne le cheval de bataille des plus téméraires mais aussi des plus timorés ?

Comment valoriser la formation pour en faire un lieu d'épanouissement professionnel et personnel de l'enseignant ?
Qu'est-ce qui peut pousser un collègue à partager ses savoir-faire/compétences ?

CONCLUSION

La réflexion menée dans cet écrit et la portée des résultats des deux enquêtes, sans conduire à une généralisation discutable, peuvent néanmoins amener à repenser la place et la revalorisation de la pratique plastique dans les dispositifs pédagogiques. Les propositions de formation concernant l'apport de techniques dans le but de dynamiser la pratique en classe, ont permis aux enseignants de mener une réflexion commune sur l'importance d'une actualisation continue des leurs propres compétences.
La mission du formateur, formulée par Jean Rostand[58] : « *Former les esprits sans les conformer, les enrichir sans les endoctriner, les armer sans les enrôler, leur communiquer une force, les séduire au vrai pour les amener à leur propre vérité, leur donner le meilleur de soi sans attendre ce salaire qu'est la ressemblance* » me semble correspondre au mieux à la posture que je souhaite tenir. Restant en permanence dans une pratique réflexive reposant sur des outils que représente mon propre enseignement et mes expérimentations pédagogiques, c'est aussi une posture, un rapport à la réalité, à la théorie, à la réflexion sur et dans l'action, que je conçois la formation. Loin de vouloir « formater » ou généraliser un mode d'action ou une manière de faire, favoriser une posture réflexive en l'adoptant et en la modélisant me semble plus judicieuse.
Impliquer davantage les enseignants dans les offres de formation et leur construction permettrait de s'adapter à une réalité de terrain bien présente et surtout, aux besoins de chacun.

[58] Discours de réception de M. Jean Rostand à l'Académie française et réponse de M. Jules Romains. Gallimard. 1960.

Bibliographie

- **Chanteux Magalie**, La pratique des élèves dans l'enseignement des arts plastiques.1998, Académie de Nantes – Espace pédagogique [en ligne].

- Espinassy L., Amigues, R., & Mouton, J.-C. Analyse du travail du professeur débutant en arts plastiques. Quels rapports entre outils de formation et outils professionnels ? , 2007. Congrès international AREF, Strasbourg. Repéré A.

- **Fabre Sylvain**, La classe à l'épreuve des dispositions : l'exemple des arts plastiques au collège. Education & Didactique, Vol. 9, 2015.

- **Gaillot Bernard-André**, Arts plastiques, éléments d'une didactique critique, PUF L'éducateur, 1999.

- **Gaillot Bernard-André**, L'approche par compétences en Arts plastiques, compte-rendu d'intervention à la Faculté d'Aix-Marseille, 2009.

- **Gosselin, P**. La recherche en pratique artistique : spécificité et paramètres pour le développement de méthodologies. Dans Gosselin, P., Le Coguiec, E. (Dir.), *La recherche création. Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 2006

- **Lebrun, M**. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* 2ème édition revue. De Boeck, 2007.

- **Londeix Hervé**. Pratiques et conceptions des enseignants du premier degré en arts plastiques [Quelques données d'enquête]. In: Revue française de pédagogie, vol. 87, 1989.

- **Lussi Borer Valérie, Luc Ria**, *Apprendre à enseigner*. Coll. Apprendre PUF 2016

- **Meirieu Philippe**, Apprendre…Oui mais comment, ESF, coll. Pédagogies, 1987.

- **Mouton Jean-Claude, Simon Flandin**. Associer les formateurs à la conception de ressources pour leur propre formation : un essai d'analyse d'une coopération orientée-activité. Travail et Apprentissages, 2017, Le formateur face à l'activité et son analyse : enjeux, écueils et perspectives.

- **Pélissier G**., Intervention orale 1989 - texte publié en 1991, Le Kremlin-Bicètre, *Savoir au présent*

- **Pélissier G**., « Enseignement, activité, pratique et pratiques » in Actes du colloque national du CNEFASES, 17 au 19 juin 1992, Les cahiers de Beaumont n° 61-62, novembre-décembre 1993.

- **Pélissier G**., « En arts plastiques, » in Mesure/démesure, Catalogue de l'exposition présentée dans le cadre du colloque Corps et pratique artistique dans l'enseignement des arts plastiques. Université de Cergy-Pontoise, 2-4 avril 1997.

- **Perrenoud, Ph**. La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris : L'Harmattan. 1994.

- **Perrenoud, Ph**., « Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle », Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. 2001.

- **Perrenoud Ph.**, « *L'autonomie, une question de compétence ?* », Compte-rendu d'intervention à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2002.

- **Sabourdin Ph.**, Colloque au MAC/VA , "L'art peut-il se passer de commentaire(s) ?", 25 mars 2006.

- **Zakhartchouk Jean-Michel**, L'enseignant, un passeur culturel. ESF éditeur, 1999.

ANNEXES

ANNEXE 1

Enquête

1. Représentations de la discipline :

A. Selon vous quel(s) regard(s) porte-t-on sur la pratique artistique dans le cadre scolaire ?

……
……
……
……
……
……

B. Selon vous, les arts plastiques sont-ils considérés comme « une petite fabrique » de la part de vos collègues ?

……
……
……
……
……

C. Selon vous, la pratique artistique en classe est-elle encore au centre de vos préoccupations lors de vos séances ? Expliquez en quoi.

……
……
……
……
……
……
……
……
……

D. Selon vous, les arts plastiques doivent-ils trouver une légitimité « scientifique » envers les élèves, les parents et la communauté éducative, en passant par une théorisation systématique ? Expliquez :

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

2. Pratique et formation de/pour la discipline :

A. La mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts a-t-elle soulagé ou au contraire, compliqué cet enseignement ? Expliquez :
……
……
……
……
……
……
……
……

B. Trouvez-vous un intérêt de se former à une pratique artistique avant toute approche pédagogique ?……
……
……
……
……

C. Selon vous, en quoi la pratique apporte-t-elle une plus-value dans la compréhension des artistes qui y ont eu recours ?
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

D. Suite à la formation concernant une technique et/ou pratique, comptez-vous réinvestir vos acquis et connaissances dans vos cours/pratiques pédagogiques ?
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

ANNEXE 1bis

Enquête

-> Résultats sur 20 enquêtes rendues après les stages sur 30 distribuées, dont 4 absents

1. Représentations de la discipline :

A. Selon vous quel(s) regard(s) porte-t-on sur la pratique artistique dans le cadre scolaire ?

Regard positif (car…)	Regard négatif
- Apprentissage - Découvertes de techniques, outils et matériaux - Intervient la notion de plaisir - Les autres disciplines ne se sentent pas compétents dans le domaine de l'art - Moyen d'accès à la culture	- les attentes sont de l'ordre du « décoratif » et de l'esthétique. - pas de réflexion, de rigueur et d'implication - lieu où l'on « bricole » - vu comme quelque chose d'accessoire - sert à illustrer les autres disciplines et remplir les murs du collège, « ça décore » - permet de décompresser - considéré comme activité « d'éveil » - sert de « ré-création », de liberté, « occupationnel » - inutile - étrange et mystérieux, curieux et intimidant

-> en ressort un sentiment de dévalorisation ou d'infériorité de la part de l'enseignant
-> pas de crédibilité auprès de ses pairs, des élèves et des parents
-> peu considéré dans la formation et construction de la personne
-> dépend de la personnalité de l'enseignant

B. Selon vous, les arts plastiques sont-ils considérés comme « une petite fabrique » de la part de vos collègues ?

Oui	Parfois	Non
11 réponses = 36.6%	5 réponses = 5.6%	2 réponses = 6.6%

-> une fois les preuves faites, sollicitation pour des projets « sérieux » et plus pour des affiches.
-> lieu où l'on fait faire ce que les collègues ne veulent pas faire
-> seulement comme un lieu de « savoir-faire technique » et du « faire joli »
-> sert de « vitrine » au collège, faire-valoir pour la direction
-> pas de considération de la part des autres disciplines (même pour les bulletins)

C. Selon vous, la pratique artistique en classe est-elle encore au centre de vos préoccupations lors de vos séances ? Expliquez en quoi.

Oui	Parfois	Non
- pour l'autonomie - pour trouver des solutions - pour la compréhension des notions - pour expérimenter avec le corps (les mains) - pour éprouver une certaine logique - pour faciliter les liens avec l'HDA - pour donner du sens à l'HDA - depuis les EPI - depuis que le taux horaire HDA n'est plus imposé - permet de « partir à l'aventure » - appréhension du monde différente	- par manque de temps - à cause de la discipline à avoir dans certains établissements - le rangement de la salle - impératifs théoriques	

-> « prise de conscience à travers la pratique relayée par la parole »

D. Selon vous, les arts plastiques doivent-ils trouver une légitimité « scientifique » envers les élèves, les parents et la communauté éducative, en passant par une théorisation systématique ? Expliquez :

Oui car…	Pas nécessairement	Non car…
- une forme de complexe de réflexivité - légitime une forme de pensée - important pour le vocabulaire et la verbalisation - don de « cartes » théoriques pour aider à la compréhension - à cause de l'épreuve d'HDA	- mais participe la construction de la culture commune. - idée préconçue : affaire de talent ou d'inspiration alors que c'est un apprentissage de libertés	- car ce n'est pas utile - car peut codifier ou normaliser les modes de pensée - peut mener à l'obscurantisme - discipline vivante auprès des jeunes - domaine relevant du sensible

2. Pratique et formation de/pour la discipline :

A. La mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts a-t-elle soulagé ou au contraire, compliqué cet enseignement ? Expliquez :

Soulagé	Les deux	Compliqué
7 réponses = 23.3% - car à réhabilité et revalorisé les AP auprès des publics - a permis l'interdisciplinarité - permet d'assoir les connaissances plastiques - ancre la pratique dans une réalité - à démontrer que l'analyse plastique ne se réduit à une approche historique	5 réponses = 16.6% - avec en plus les EPI - c'est un « mal nécessaire » - pas de temps en plus pour y travailler - pratique délaissée	5 réponses = 16.6% - crée une contrainte temporelle - trop de théorie pour les élèves - pratique délaissée - retour à des modalités plus traditionnelle de schéma de cours

-> compliqué car les collègues ont compris qu'il fallait **rajouter** l'HDA aux heures de cours.

B. Trouvez-vous un intérêt de se former à une pratique artistique avant toute approche pédagogique ?

Oui car…	Pas nécessairement	Non car…
- permet de nous rendre comptes des différentes possibilités plastiques (mécanismes) - permet de mieux en parler - permet de proposer des incitations ciblées. - permet une meilleure explication aux élèves - permet d'anticiper les impromptus du cours et des apprentissages - permet un meilleur accompagnement des élèves - permet de sortir d'une zone de confort	- mieux mais pas obligatoire	

-> une maitrise même « limitée »
-> permet de nous rencontrer
-> la pratique une « modalité du dire »

C. Selon vous, en quoi la pratique apporte-t-elle une plus-value dans la compréhension des artistes qui y ont eu recours ?

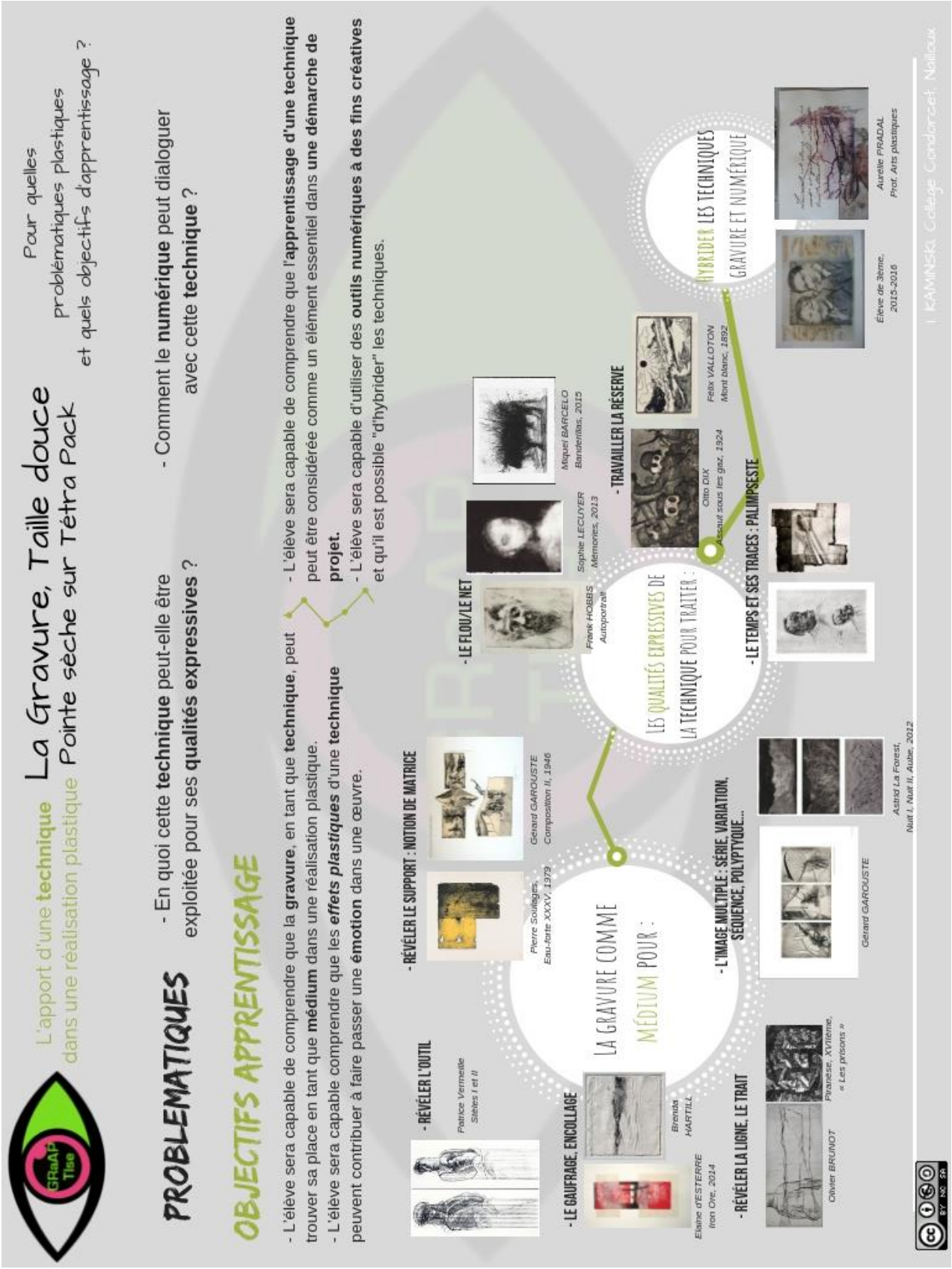
Oui car…	Pas nécessairement	Non car…
- expérimentation vécue - partage du vocabulaire technique commun - partage avec le vécu et les questionnements de l'artiste - permet de rendre plus concrètes les techniques - permet de changer le regard des élèves sur les œuvres - permet de dépasser le jugement de valeur - parler le même « langage » - permet d'aiguiser l'œil		

D. Suite à la formation concernant une technique et/ou pratique, comptez-vous réinvestir vos acquis et connaissances dans vos cours/pratiques pédagogiques ?

Oui	Peut-être	Non
16 réponses = 53.3%	1 réponse = 3.3%	0

-> réinvestissement en cours, dans les EPI, dans des projets interdisciplinaires
-> c'est dans ce sens que le stage est demandé
-> stimule et motive
-> rassure
-> ouvre des portes à explorer avec les élèves
-> investissement financier raisonnable et réaliste

ANNEXE 2


L'apport d'une technique dans une réalisation plastique
La Gravure, Taille douce
Pointe sèche sur Tétra Pack
Pour quelles problématiques plastiques et quels objectifs d'apprentissage ?
PROBLEMATIQUES
- En quoi cette technique peut-elle être exploitée pour ses qualités expressives ?
- Comment le numérique peut dialoguer avec cette technique ?
OBJECTIFS APPRENTISSAGE
- L'élève sera capable de comprendre que la gravure, en tant que technique, peut trouver sa place en tant que médium dans une réalisation plastique.
- L'élève sera capable comprendre que les effets plastiques d'une technique peuvent contribuer à faire passer une émotion dans une œuvre.
- L'élève sera capable de comprendre que l'apprentissage d'une technique peut être considérée comme un élément essentiel dans une démarche de projet.
- L'élève sera capable d'utiliser des outils numériques à des fins créatives et qu'il est possible "d'hybrider" les techniques.
LA GRAVURE COMME MÉDIUM POUR :
- RÉVÉLER L'OUTIL
Patrice Vermette Sièles I et II
- RÉVÉLER LE SUPPORT : NOTION DE MATRICE
Pierre Soulages, Eau-forte XXXV, 1979
Gérard GAROUSTE Composition II, 1946
- LE GAUFRAGE, ENCOLLAGE
Elaine d'ESTERRE Iron Ore, 2014
Brenda HARTILL
- RÉVÉLER LA LIGNE, LE TRAIT
Olivier BRUNOT
Piranèse, XVIIème, « Les prisons »
- L'IMAGE MULTIPLE : SÉRIE, VARIATION, SÉQUENCE, POLYPTYQUE...
Gérard GAROUSTE
Astrid La Forest, Nuit I, Nuit II, Aube, 2012
LES QUALITÉS EXPRESSIVES DE LA TECHNIQUE POUR TRAITER :
- LE FLOU/LE NET
Frank HOBBS Autoportrait
Sophie LECUYER Mémories, 2013
Miguel BARCELO Bandenitas, 2015
- TRAVAILLER LA RÉSERVE
Otto DIX Assaut sous les gaz, 1924
Félix VALLOTON Mont blanc, 1892
- LE TEMPS ET SES TRACES : PALIMPSESTE
HYBRIDER LES TECHNIQUES GRAVURE ET NUMÉRIQUE
Élève de 3ème, 2015-2016
Aurélie PRADAL Prof. Arts plastiques
I. KAMINSKI, Collège Condorcet, Nalleux

ANNEXE 3

Séquence Gravure

Toutes les classes du collège

1- Découverte de la technique de gravure sur Tétra Pak, prise en main des outils.

3 séances consacrées à des expérimentations (non évaluées) :

- 1ère séance : Découverte du matériel
  - Machine à pâtes ou presse
  - Encre Aqua linol
  - Rouleaux d'encrage, spatules…
  - Tarlatane
  - Tétra Pak
  - Pointes à graver
  - Impressions sur feuilles Canson
  - Matériaux en tous genres sont laissés à leur disposition (fils, dentelles, etc…)

Dessins sur Tétra Pak + 1ers tirages

- 2ème séance : Tirages pour une 1ère partie des classes
- 3ème séance : fin des tirages pour tout le monde

2- Visite de l'exposition dans la galerie du collège

1 séance

Œuvres présentées :

- **Valerio ADAMI**, *Jazz*, 1986, Lithographie
- **Vladimir VELICKOVIC**, *Exit, fig. I*, 1977, Pointe sèche sur papier Arches
- **Vladimir VELICKOVIC**, *Lévrier*, 1981, Sérigraphie
- **Robert COMBAS**, *La bataille des lapins jaunes est très violente*, 1984, Lithographie

Verbalisation autour des œuvres et des différentes techniques présentées ici.

3- Sujets évalués

2 ou 3 séances par classe.
Certains sujets sont composés de 2 étapes, pour relancer les élèves et les pousser à obtenir des tirages variés et différenciés. Au moins une estampe par étape devait être rendue.

- 6° : « *Promenade de nuit en pleine forêt* » puis « *Mon patronus apparait* ».
  Travail autour de la notion de réserve.

- 5° : « *Sur les traces d'Eugène BOUDIN* ». Etude de l'artiste. Représentation de paysages de bords de mer - travail sur le ciel. Suite « *La tempête se lève* » : les élèves ont cherché, au moment de l'encrage, à modifier l'atmosphère de leur paysage.

- 4° : « *Sur les traces de Pierre Soulages : rythmes et répétitions* » puis « *Du noir apparaît la lumière* ». Etude de l'artiste.

- 3° : « Grav'Ez la Vie » : les élèves ont dû traiter à leur manière un sujet qui leur tient à cœur.

4- Références, étude des autres techniques de gravure

1 séance
Bilans des travaux obtenus, étude des autres techniques de gravure (gravures en creux, gravures en relief)
Etudes d'œuvres, visionnage de vidéos.

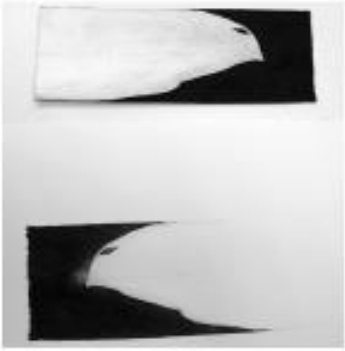
5- Exposition des travaux réalisés : Exposition « *Mon Collège est un Ecrin* »

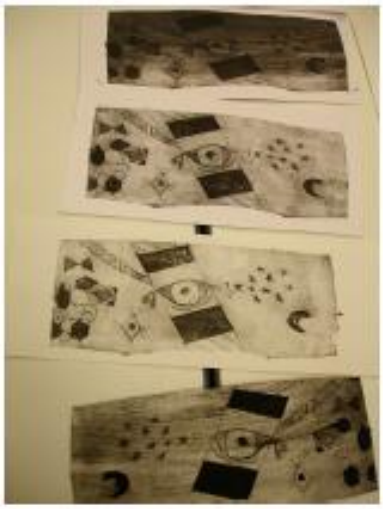
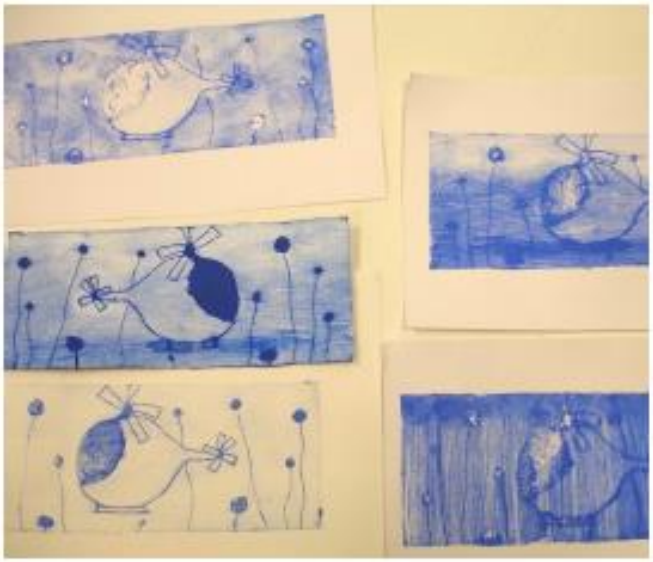
ANNEXE 4

Objets volants

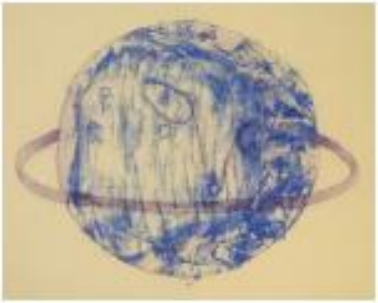
- Atelier Artistique sur le thème des objets volants, 15 élèves
- Découverte de la gravure sur Tetra Pak, CD et radiographie

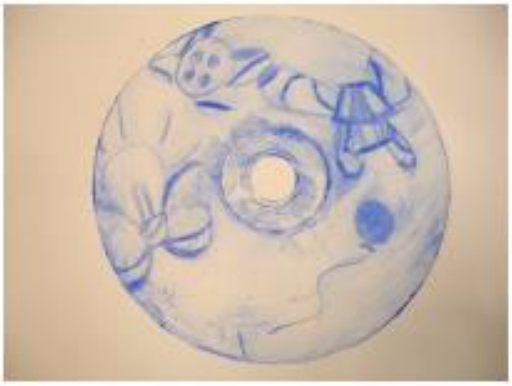
1. Tetra Pak : même processus d'apprentissage progressif pour découvrir la gravure : expérimentation du support, des outils, essais d'impression, verbalisation sur les estampes et travail en série avec un changement de météo, d'éclairage ou reprise des estampes au crayon ou stylo.



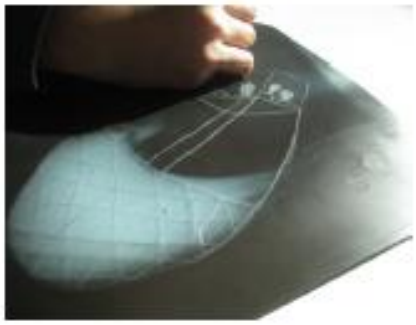



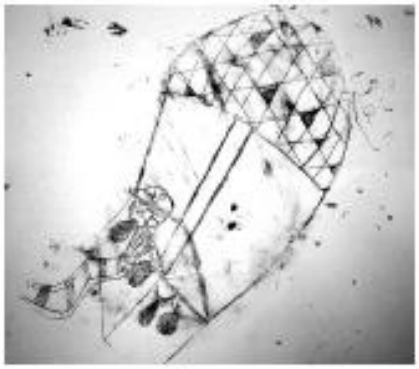
2. CD : tendre, facile à graver. Les élèves se sont appropriés le format circulaire. Mise à disposition de scotch, filets et autres matériaux pour un effet de réserve ou de textures.





3. Radiographie : les formes visibles sur les radiographies sont un point de départ à l'imaginaire.



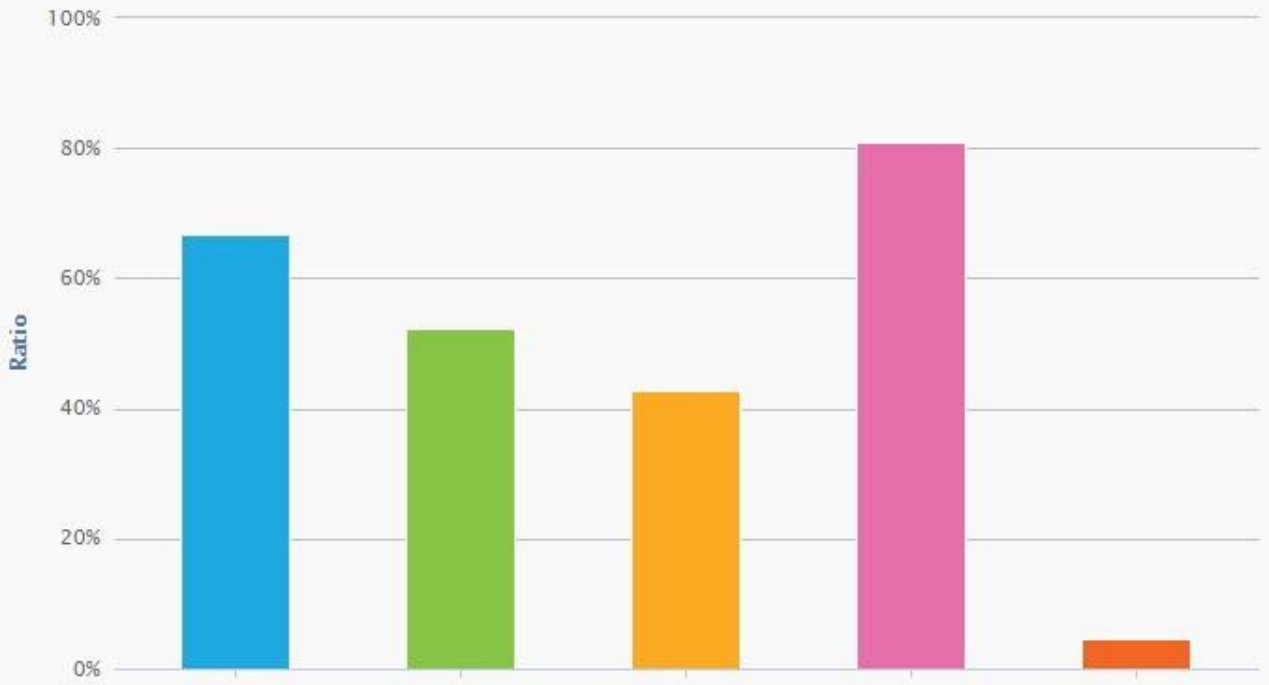


ANNEXE 5

Résultats ne prenant en compte que les enseignants du SECOND degré.

15 Par quelle(s) formation(s) seriez-vous plus particulièrement intéressé ?

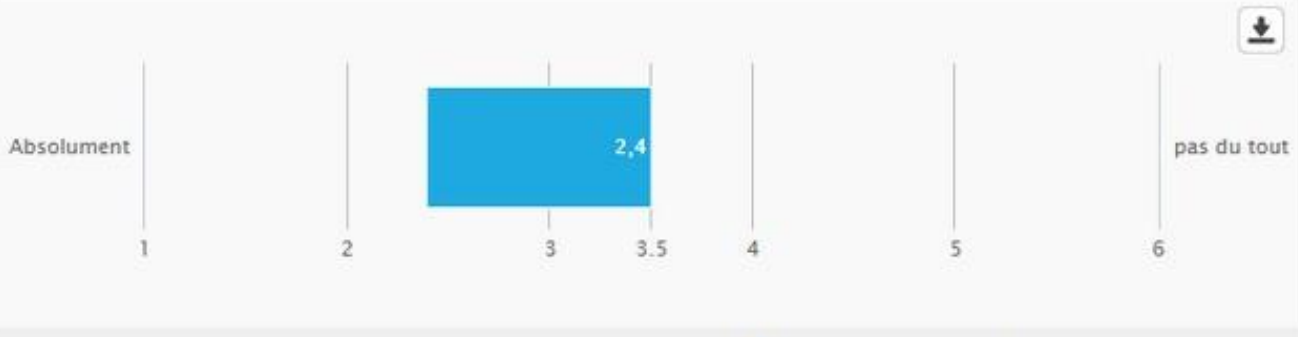
Verticalement Horizontalement



#	Choix de réponse	Réponses	Ratio
	La conception de séquences basées sur les réalités matérielles du terrain	14	66,7 %
	La pratique plastique (entendez technique) : dessin, gravure, photographie, peinture, graff...	11	52,4 %
	La mise en place de séquences pédagogiques portant sur des techniques particulières	9	42,9 %
	Les techniques hybrides : mélant numérique et pratiques traditionnelles	17	81,0 %
	Autre...	1	4,8 %

ANNEXE 6

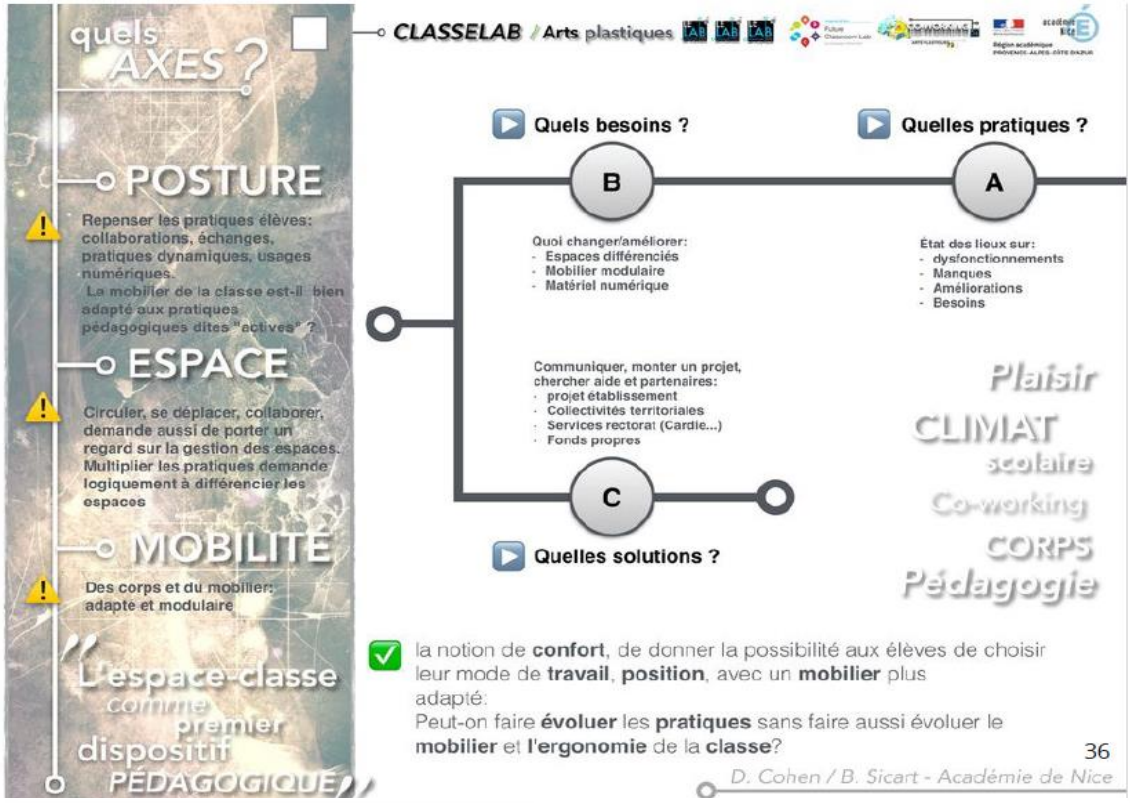
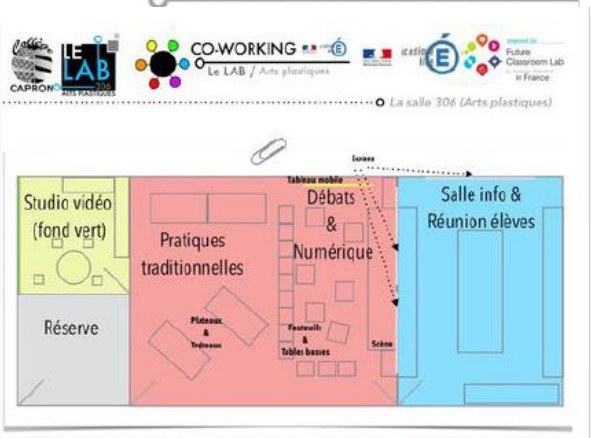
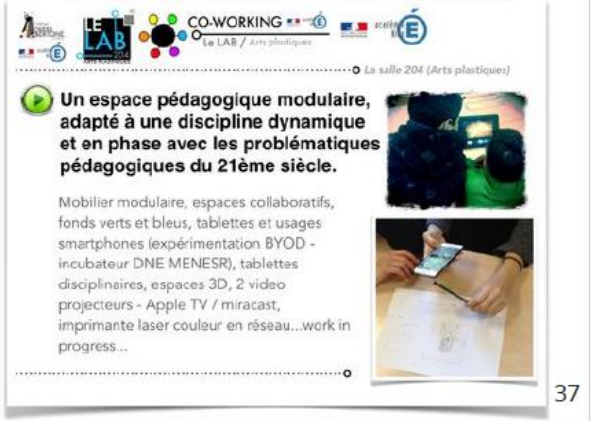
16 Trouvez-vous un intérêt (pédagogique, personnel...) à se former une pratique plastique avant toute approche théorique ?



	1	2	3	4	5	6	
Absolument	12 (29,3%)	14 (34,1%)	7 (17,1%)	4 (9,8%)	3 (7,3%)	1 (2,4%)	**pas du tout**

Remarques sur les résultats:

Résultats ne concernant que le SECOND degré.

ANNEXE 7

COMPTE RENDU EXPERIMENTATIONS AVAN/CLASSELAB ARTS PLASTIQUES ACAD. DE NICE : https://read.bookcreator.com/x1w8ufN9DtfD1fyYJrLz1XuqtOD2/lQYmc8DDQo-kLEbsNt6