

MERCREDI 21 JANVIER 2026

## Conférence pédagogique

**Quel(s) rôle(s) et quelle(s) place(s) accorder aux compétences psychosociales dans les situations effectives de cours en arts plastiques?**

Intervention d'Isabelle Claverie

\*Maîtresse de conférence en Sciences de l'éducation  
[Didactique des arts plastiques]


MERCREDI 21 JANVIER 2026

## Conférence pédagogique


**Quel(s) rôle(s) et quelle(s) place(s) accorder aux compétences psychosociales dans les situations effectives de cours en arts plastiques?**

Intervention d'Isabelle Claverie

\*Maîtresse de conférence en Sciences de l'éducation  
[Didactique des arts plastiques]



Créer du lien professionnel et scientifique  
autour de questions vives



MERCREDI 21 JANVIER 2026

## Conférence pédagogique

**Quel(s) rôle(s) et quelle(s) place(s) accorder aux compétences psychosociales dans les situations effectives de cours en arts plastiques?**

Intervention d'Isabelle Claverie

\*Maîtresse de conférence en Sciences de l'éducation  
[Didactique des arts plastiques]

Créer du lien professionnel et scientifique  
autour de questions vives

Enseignement des arts plastiques

MERCREDI 21 JANVIER 2026

## Conférence pédagogique

**Quel(s) rôle(s) et quelle(s) place(s) accorder aux compétences psychosociales dans les situations effectives de cours en arts plastiques?**

Intervention d'Isabelle Claverie

\*Maîtresse de conférence en Sciences de l'éducation

[Didactique des arts plastiques]

2022 → Institut National Supérieur du Professorat et de l'éducation

amU  
Aix  
Marseille  
Université

INSP  
Institut national  
supérieur du professorat  
et de l'éducation  
Aix-Marseille

MERCREDI 21 JANVIER 2026  
Conférence pédagogique

## Quel(s) rôle(s) et quelle(s) place(s) accorder aux compétences psychosociales dans les situations effectives de cours en arts plastiques?

Intervention d'Isabelle Claverie

\*Maîtresse de conférence en Sciences de l'éducation  
[Didactique des arts plastiques]



..... NNT/NL : 0000AIXM0000/000ED000

### THÈSE DE DOCTORAT

Soutenue à Aix-Marseille Université  
Le 31 Mai 2022 par

**Isabelle Claverie**

**Les défis du travail partagé dans le Dispositif lycéens et apprentis au cinéma : développement de l'activité des enseignants au cours d'une intervention-recherche.**

<b>Discipline</b>	•	<b>Composition du jury</b>	
COGNITION, LANGAGE, EDUCATION	•	Stéphane BRAU ANTONY	Rapporteur
<b>Spécialité</b>	•	Professeur des Universités	
Sciences de l'Éducation	•	Université Reims Champagne- Ardenne	
<b>École doctorale</b>	•	Jean-François MARCEL	Rapporteur
ED 356 Cognition, Langage, Education	•	Professeur des Universités	
	•	Université Toulouse II	
	•	Elisabeth MAGNE	Examinatrice
	•	Maître de Conférences	
	•	Université Bordeaux Montaigne	
	•	Pascal SIMONET	Examineur
	•	Maître de Conférences	
	•	Université de Nantes	
<b>Volume I</b>	•	Jean-Charles CHABANNE	Président du jury
	•	Professeur des Universités	
	•	Université de Lyon	
	•	Fabienne BRIERE	Directrice de thèse
	•	Maître de Conférences HDR	
	•	Aix-Marseille Université	
	•	Laurence SPINASSY	Co-directrice de thèse
	•	Professeure des Universités	
	•	Aix-Marseille Université	

2022 → Institut National Supérieur du Professorat et de l'éducation

amU Aix  
Marseille  
Université

INSP Institut national  
supérieur du professorat  
et de l'éducation  
Aix-Marseille

Mise en réseau  
des pratiques  
enseignantes  
autour du  
dispositif Lycéens  
et apprentis au  
cinéma

MERCREDI 21 JANVIER 2026  
Conférence pédagogique

## Quel(s) rôle(s) et quelle(s) place(s) accorder aux compétences psychosociales dans les situations effectives de cours en arts plastiques?

Intervention d'Isabelle Claverie

\*Maîtresse de conférence en Sciences de l'éducation  
[Didactique des arts plastiques]

2022 → Institut National Supérieur du Professorat et de l'éducation

 Aix-Marseille  
université  
Socialement engagée

NNT/NL : 0000AIXM0000/000ED000

### THÈSE DE DOCTORAT

Soutenue à Aix-Marseille Université  
Le 31 Mai 2022 par

Isabelle Claverie

Les défis du travail partagé dans le Dispositif lycéens et apprentis au cinéma : développement de l'activité des enseignants au cours d'une intervention-recherche.

Discipline	• Composition du jury
COGNITION, LANGAGE, EDUCATION	• Stéphane BRAU ANTONY Rapporteur
Spécialité	• Professeur des Universités
Sciences de l'Éducation	• Université Reims Champagne- Ardenne
École doctorale	• Jean-François MARCEL Rapporteur
ED 356 Cognition, Langage, Education	• Professeur des Universités
	• Université Toulouse II
	• Elisabeth MAGNE Examinatrice
	• Maître de Conférences
	• Université Bordeaux Montaigne
	• Pascal SIMONET Examineur
	• Maître de Conférences
	• Université de Nantes
Volume I	• Jean-Charles CHABANNE Président du jury
	• Professeur des Universités
	• Université de Lyon
	• Fabienne BRIERE Directrice de thèse
	• Maître de Conférences HDR
	• Aix-Marseille Université
	• Laurence SPINASSY Co-directrice de thèse
	• Professeure des Universités
	• Aix-Marseille Université

amU Aix  
Marseille  
Université

INSP Institut national  
supérieur du professorat  
et de l'éducation  
Aix-Marseille

Mise en réseau  
des pratiques  
enseignantes  
autour du  
dispositif Lycéens  
et apprentis au  
cinéma

MERCREDI 21 JANVIER 2026  
Conférence pédagogique

Quel(s) rôle(s) et quelle(s) place(s) accorder aux compétences psychosociales dans les situations effectives de cours en arts plastiques?

Intervention d'Isabelle Claverie

\*Maîtresse de conférence en Sciences de l'éducation  
[Didactique des arts plastiques]

Aix-Marseille  
université  
Socialement engagée

NNT/NL : 0000AIXM0000/000ED000

THÈSE DE DOCTORAT

Soutenue à Aix-Marseille Université  
Le 31 Mai 2022 par

Isabelle Claverie

Les défis du travail partagé dans le Dispositif lycéens et apprentis au cinéma : développement de l'activité des enseignants au cours d'une intervention-recherche.

Discipline

COGNITION, LANGAGE, EDUCATION

Spécialité

Sciences de l'Éducation

École doctorale

ED 356 Cognition, Langage, Éducation

Volume I

Composition du jury

- Stéphane BRAU ANTONY Rapporteur
- Professeur des Universités
- Université Reims Champagne- Ardenne
- Jean-François MARCEL Rapporteur
- Professeur des Universités
- Université Toulouse II
- Elisabeth MAGNE Examinatrice
- Maître de Conférences
- Université Bordeaux Montaigne
- Pascal SIMONET Examineur
- Maître de Conférences
- Université de Nantes
- Jean-Charles CHABANNE Président du jury
- Professeur des Universités
- Université de Lyon
- Fabienne BRIERE Directrice de thèse
- Maître de Conférences HDR
- Aix-Marseille Université
- Laurence SPINASSY Co-directrice de thèse
- Professeure des Universités
- Aix-Marseille Université

2022 → Institut National Supérieur du Professorat et de l'éducation

amU Aix  
Marseille  
Université

INSPÉ Institut national  
supérieur du professorat  
et de l'éducation  
Aix-Marseille



Recherche  
participative

Comment des enseignants de différentes disciplines parviennent à travailler ensemble et à co-construire des objets de savoirs « non stabilisés »?

MERCREDI 21 JANVIER 2026  
**Conférence pédagogique**

**Quel(s) rôle(s) et quelle(s) place(s) accorder aux compétences psychosociales dans les situations effectives de cours en arts plastiques?**

Intervention d'Isabelle Claverie

\*Maîtresse de conférence en Sciences de l'éducation  
[Didactique des arts plastiques]

2022 → Institut National Supérieur du Professorat et de l'éducation

amU  
Aix  
Marseille  
Université

INSP  
Institut national  
supérieur du professorat  
et de l'éducation  
d'Aix-Marseille

Laboratoire de recherche Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation

  
ADEF

MERCREDI 21 JANVIER 2026  
**Conférence pédagogique**

**Quel(s) rôle(s) et quelle(s) place(s) accorder aux compétences psychosociales dans les situations effectives de cours en arts plastiques?**

Intervention d'Isabelle Claverie

\*Maîtresse de conférence en Sciences de l'éducation  
[Didactique des arts plastiques]

2022 → Institut National Supérieur du Professorat et de l'éducation

amU  
Aix  
Marseille  
Université

INSP  
Institut national  
supérieur du professorat  
et de l'éducation  
d'Aix-Marseille

Laboratoire de recherche  
Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation



MERCREDI 21 JANVIER 2026  
**Conférence pédagogique**

**Quel(s) rôle(s) et quelle(s) place(s) accorder aux compétences psychosociales dans les situations effectives de cours en arts plastiques?**

Intervention d'Isabelle Claverie

\*Maîtresse de conférence en Sciences de l'éducation  
[Didactique des arts plastiques]

2022 → Institut National Supérieur du Professorat et de l'éducation

amU  
Aix  
Marseille  
Université

INSP  
Institut national  
supérieur du professorat  
et de l'éducation  
d'Aix-Marseille

Laboratoire de recherche  
Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation



**Questions de transmission, d'éducation et d'enseignement aux arts et par les arts**

MERCREDI 21 JANVIER 2026

## Conférence pédagogique

### Quel(s) rôle(s) et quelle(s) place(s) accorder aux compétences psychosociales dans les situations effectives de cours en arts plastiques?

Intervention d'Isabelle Claverie

\*Maîtresse de conférence en Sciences de l'éducation  
[Didactique des arts plastiques]

2022 → Institut National Supérieur du Professorat et de l'éducation



Laboratoire de recherche  
Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation



Questions de transmission, d'éducation et d'enseignement aux arts et par les arts

- épistémologie des savoirs et savoir-faire,
- numérique dans les pratiques et enseignements artistiques
- développement des compétences psycho-émotionnelles et sociales
- engagement corporel pour enseigner et apprendre
- créativité et geste créatif

Laurence Espinassy  
Professeure des Universités  
Aix Marseille Université

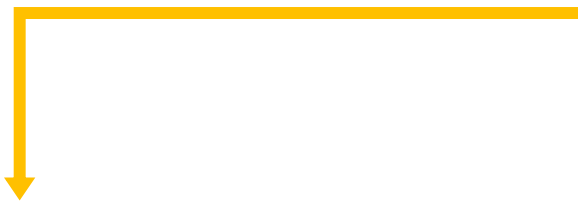


Caroline Mélis  
Docteure  
PRAG Université Lyon 1


Laurence Espinassy  
Professeure des Universités  
Aix Marseille Université



Caroline Mélis  
Docteure  
PRAG Université Lyon 1



Histoire de la recherche en didactique  
des arts plastiques



*Comment la nature des liens entre  
la recherche, la formation et terrain  
a contribué à faire émerger une  
didactique des arts plastiques?*

Laurence Espinassy  
Professeure des Universités  
Aix Marseille Université



Caroline Mélis  
Docteure  
PRAG Université Lyon 1

Histoire de la recherche en didactique  
des arts plastiques

Partenariat avec le Grand Palais  
autour des mallettes pédagogiques

*Comment la nature des liens entre  
la recherche, la formation et terrain  
a contribué à faire émerger une  
didactique des arts plastiques?*

*Comment des enseignants en poste en  
collège en arts plastiques, en lycée en  
histoire des arts ou professeur des écoles  
s'approprient les mallettes pédagogiques?*



Laurence Espinassy  
Professeure des Universités  
Aix Marseille Université



Caroline Mélis  
Docteure  
PRAG Université Lyon 1

Histoire de la recherche en didactique  
des arts plastiques

*Comment la nature des liens entre  
la recherche, la formation et terrain  
a contribué à faire émerger une  
didactique des arts plastiques?*

Partenariat avec le Grand Palais  
autour des mallettes pédagogiques

*Comment des enseignants en poste en  
collège en arts plastiques, en lycée en  
histoire des arts ou professeur des écoles  
s'approprient les mallettes pédagogiques?*



Elèves  
à Besoins Educatifs particuliers

*L'expérience plastique favorise-t-elle  
chez les élèves ayant des Troubles  
du Spectre de l'Autisme le  
développement de compétences de  
communication?*

Etablir des liens avec les enseignants d'AP, les formateurs et les IPR d'AP pour partager nos réflexions et mettre en place des dispositifs de recherche participatifs autour de préoccupations professionnelles ancrées dans le quotidien du métier.

Laurence Espinassy  
Professeure des Universités  
Aix Marseille Université



Caroline Mélis  
Docteure  
PRAG Université Lyon 1

Histoire de la recherche en didactique  
des arts plastiques

*Comment la nature des liens entre  
la recherche, la formation et terrain  
a contribué à faire émerger une  
didactique des arts plastiques?*

Partenariat avec le Grand Palais  
autour des mallettes pédagogiques

*Comment des enseignants en poste en  
collège en arts plastiques, en lycée en  
histoire des arts ou professeur des écoles  
s'approprient les mallettes pédagogiques?*



Elèves  
à Besoins Educatifs particuliers

*L'expérience plastique favorise-t-elle  
chez les élèves ayant des Troubles  
du Spectre de l'Autisme le  
développement de compétences de  
communication?*

Etablir des liens avec les enseignants d'arts plastiques, les formateurs et les IPR d'arts plastiques pour partager nos réflexions et mettre en place des dispositifs de recherche participatifs autour de préoccupations professionnelles ancrées dans le quotidien du métier.



Marianne PIERROT  
IA-IPR académie de Clermont-Ferrand  
+ 12 enseignant.e.s

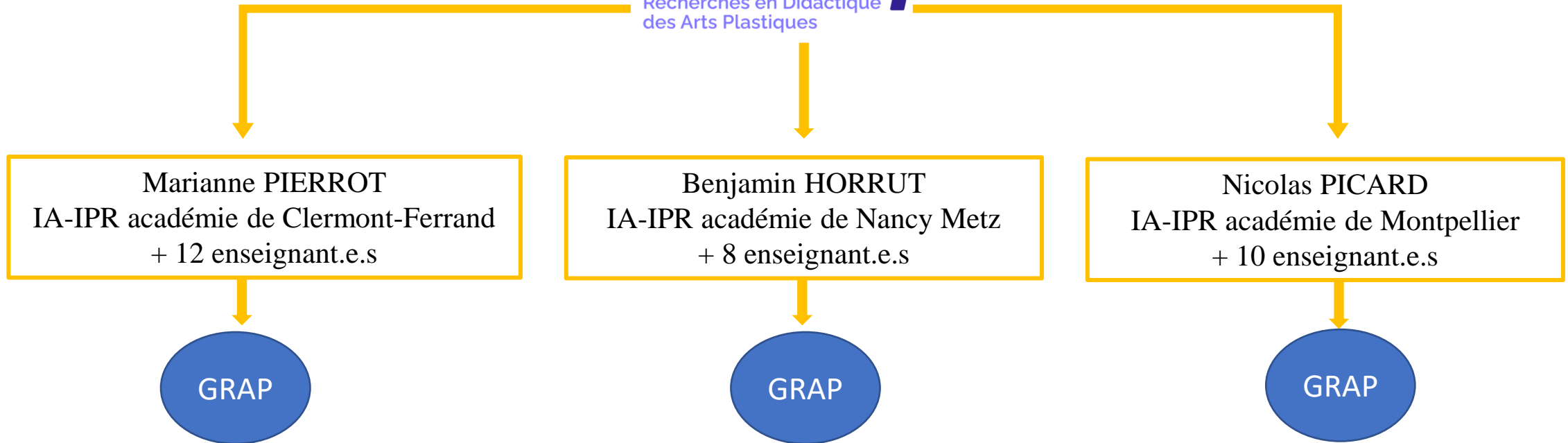
Benjamin HORRUT  
IA-IPR académie de Nancy Metz  
+ 8 enseignant.e.s

Nicolas PICARD  
IA-IPR académie de Montpellier  
+ 10 enseignant.e.s

Etablir des liens avec les enseignants d'arts plastiques, les formateurs et les IPR d'arts plastiques pour partager nos réflexions et mettre en place des dispositifs de recherche participatifs autour de préoccupations professionnelles ancrées dans le quotidien du métier.



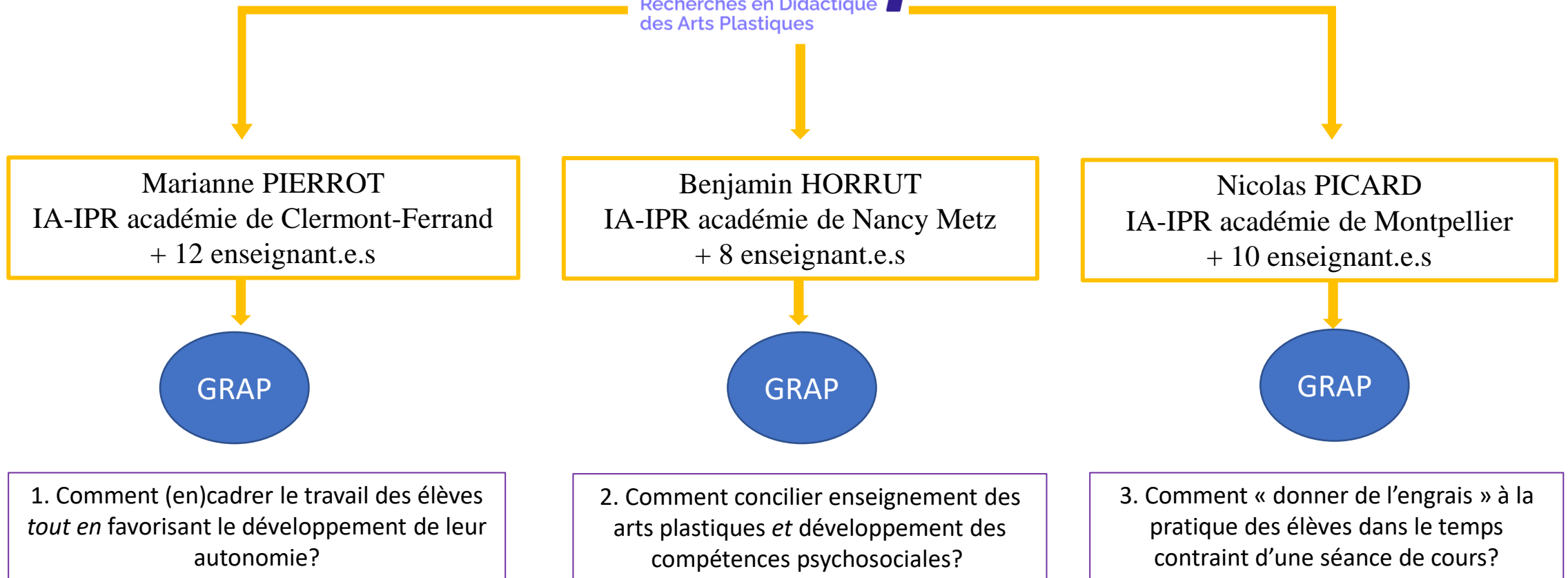
Recherches en Didactique  
des Arts Plastiques



Etablir des liens avec les enseignants d'arts plastiques, les formateurs et les IPR d'arts plastiques pour partager nos réflexions et mettre en place des dispositifs de recherche participatifs autour de préoccupations professionnelles ancrées dans le quotidien du métier.



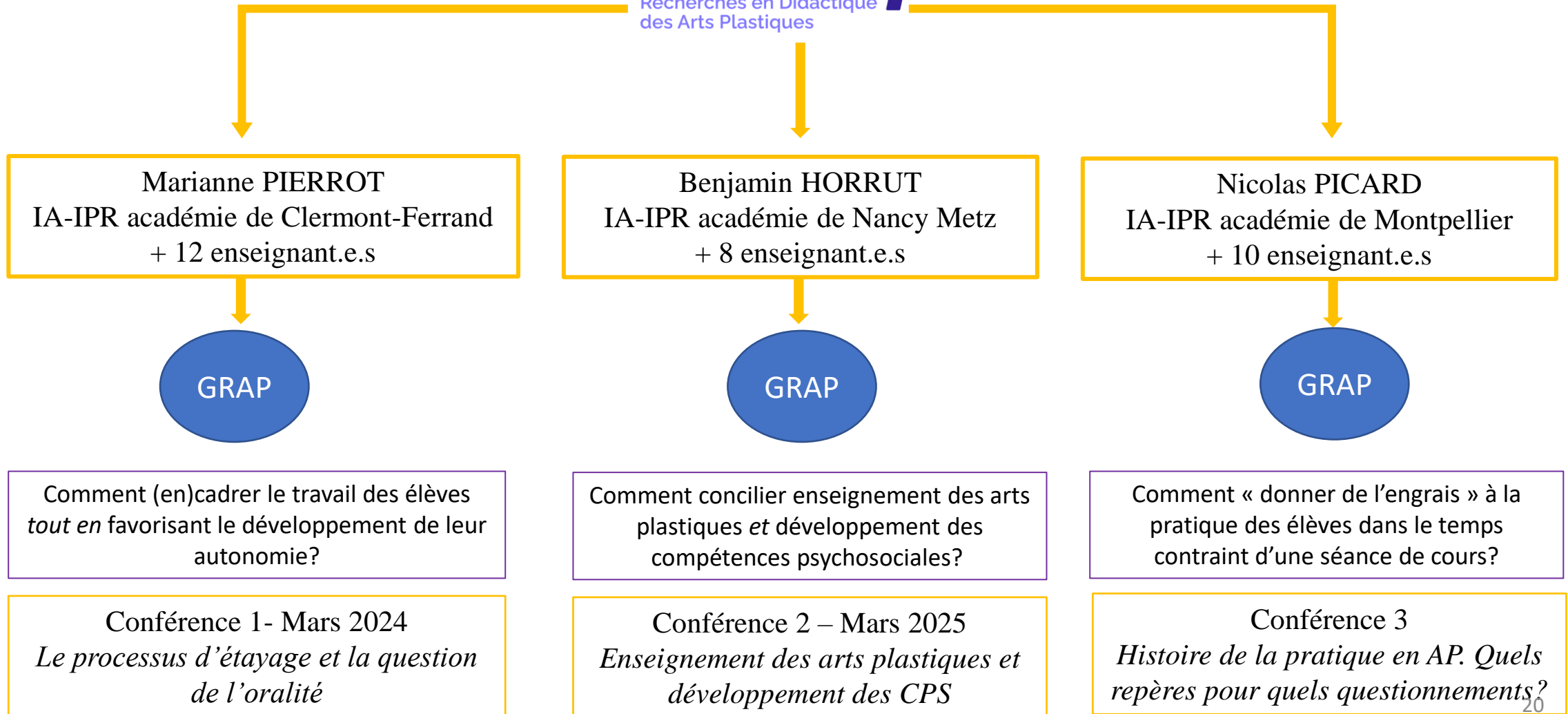
Recherches en Didactique  
des Arts Plastiques



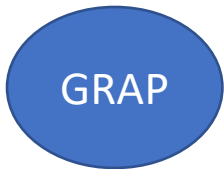
Etablir des liens avec les enseignants d'arts plastiques, les formateurs et les IPR d'arts plastiques pour partager nos réflexions et mettre en place des dispositifs de recherche participatifs autour de préoccupations professionnelles ancrées dans le quotidien du métier.



Recherches en Didactique  
des Arts Plastiques



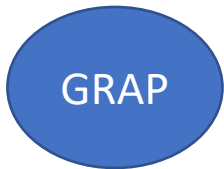
Marianne PIERROT  
IA-IPR académie de Clermont-Ferrand  
+ 12 enseignant.e.s



Comment (en)cadrer le travail des élèves  
*tout en favorisant le développement de leur  
autonomie?*

Conférence 1- Mars 2024  
*Le processus d'étayage et la question  
de l'oralité*

Benjamin HORRUT  
IA-IPR académie de Nancy Metz  
+ 8 enseignant.e.s



Comment concilier enseignement des arts  
plastiques et développement des  
compétences psychosociales?

Conférence 2 – Mars 2025  
*Enseignement des arts plastiques et  
développement des CPS*

Nicolas PICARD  
IA-IPR académie de Montpellier  
+ 10 enseignant.e.s



Comment « donner de l'engrais » à la  
pratique des élèves dans le temps  
contraint d'une séance de cours?

Conférence 3  
*Histoire de la pratique en AP. Quels  
repères pour quels questionnements?*

Etablir des liens avec les enseignants d'arts plastiques, les formateurs et les IPR d'arts plastiques pour partager nos réflexions et mettre en place des dispositifs de recherche participatifs autour de préoccupations professionnelles ancrées dans le quotidien du métier.



Recherches en Didactique  
des Arts Plastiques

Marianne PIERROT  
IA-IPR académie de Clermont-Ferrand  
+ 12 enseignant.e.s



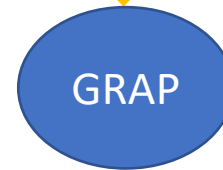
Comment (en)cadrer le travail des élèves  
*tout en favorisant le développement de leur  
autonomie?*

Benjamin HORRUT  
IA-IPR académie de Nancy Metz  
+ 8 enseignant.e.s



Comment concilier enseignement des arts  
plastiques et développement des  
compétences psychosociales?

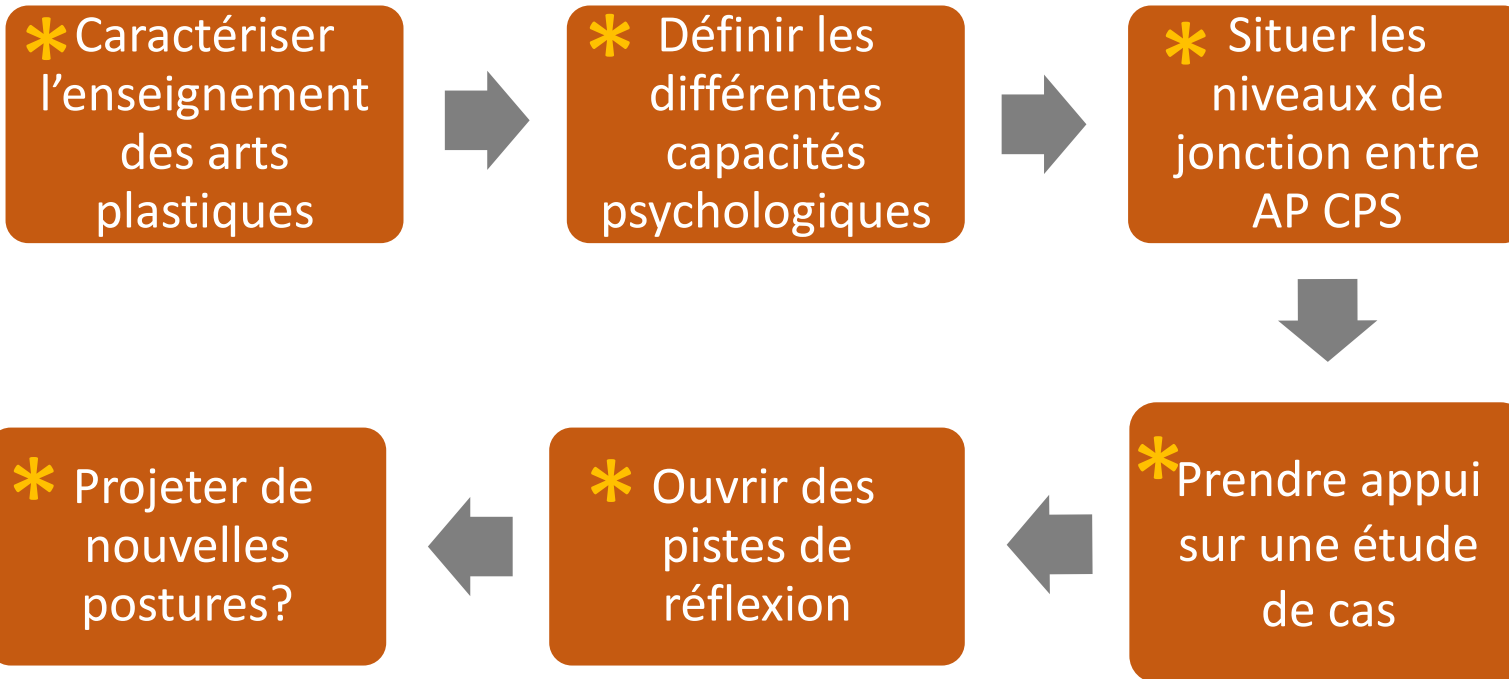
Nicolas PICARD  
IA-IPR académie de Montpellier  
+ 10 enseignant.e.s



Comment « donner de l'engrais » à la  
pratique des élèves dans le temps  
contraint d'une séance de cours?

Conférence 1- Mars 2024  
*Le processus d'**étayage** et la question  
de l'oralité* ↔  
Conférence 2 – Mars 2025  
*Enseignement des arts plastiques  
et développement des **CPS*** ↔  
Conférence 3  
*Histoire de la **pratique** en AP. Quels  
repères pour quels questionnements?*

## *Plan d'intervention*



*Plan d'intervention*

\* Caractériser l'enseignement des arts plastiques



\* Définir les différentes capacités psychologiques



\* Situer les niveaux de jonction entre AP CPS



\* Projeter de nouvelles postures?



\* Ouvrir des pistes de réflexion



\* Prendre appui sur une étude de cas



*Faire monter du contenu*

*Connaissances*

*Réflexions*

## *Plan d'intervention*

\* Caractériser  
l'enseignement  
des arts  
plastiques

\* Définir les  
différentes  
capacités  
psychologiques

\* Situer les  
niveaux de  
jonction entre  
AP CPS

\* Projeter de  
nouvelles  
postures?

\* Ouvrir des  
pistes de  
réflexion

\* Prendre appui  
sur une étude  
de cas

*Faire monter du contenu*

*Connaissances*

*Mise en  
discussion*

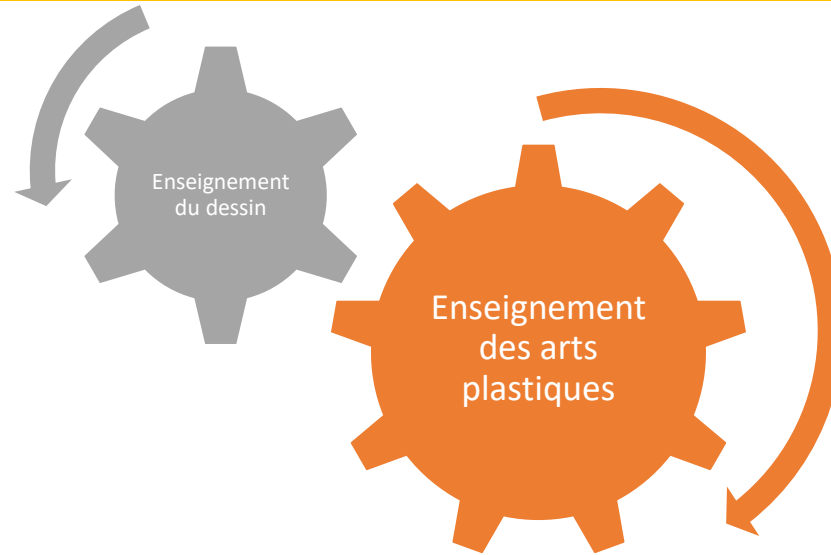
*Réflexions*

## \* Caractériser l'enseignement des arts plastiques

### MATRICE DISCIPLINAIRE DES ARTS PLASTIQUES

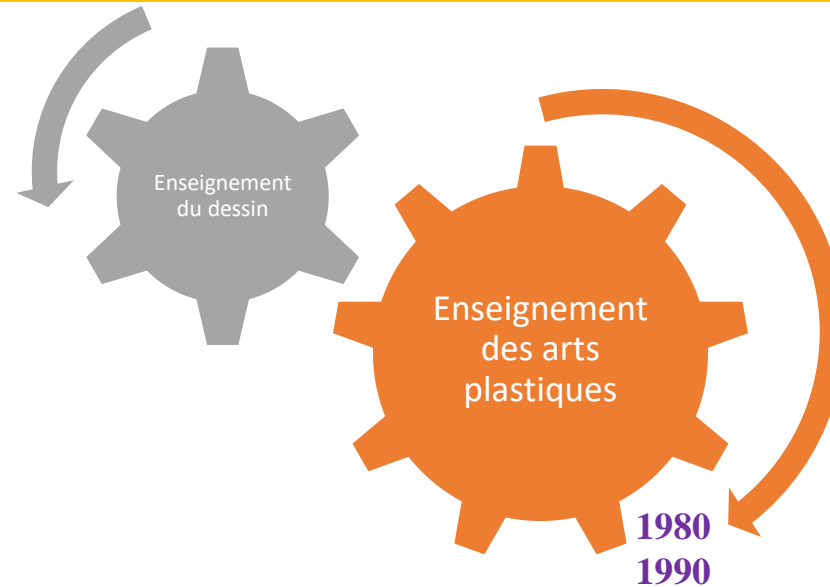
## \* Caractériser l'enseignement des arts plastiques

### MATRICE DISCIPLINAIRE DES ARTS PLASTIQUES



## \* Caractériser l'enseignement des arts plastiques

### MATRICE DISCIPLINAIRE DES ARTS PLASTIQUES

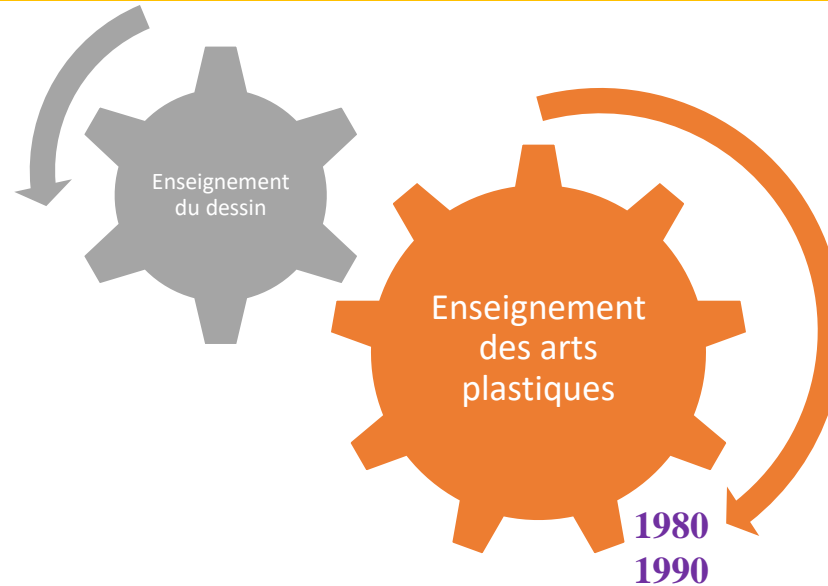


Groupe de recherche en didactique des arts plastiques de l'Institut National de Recherche Pédagogique

**Pélissier, G. et Chanteux, M.**, 1985, 200 ateliers d'arts plastiques au collège, 1983-1984 / **Chanteux, M.**, 1986, Enseignants de CM2 et de 6ème face aux disciplines / **Chanteux, M.**, 1987, Les enseignements en CM2 et 6°. Ruptures et continuités / **Chanteux, M.**, 1987, Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6° / **Brondeau-Four, M.-J.** (1990) Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3<sup>ème</sup>. Pratiques et effets.

## \* Caractériser l'enseignement des arts plastiques

### MATRICE DISCIPLINAIRE DES ARTS PLASTIQUES



Groupe de recherche en didactique des arts plastiques de l'Institut National de Recherche Pédagogique

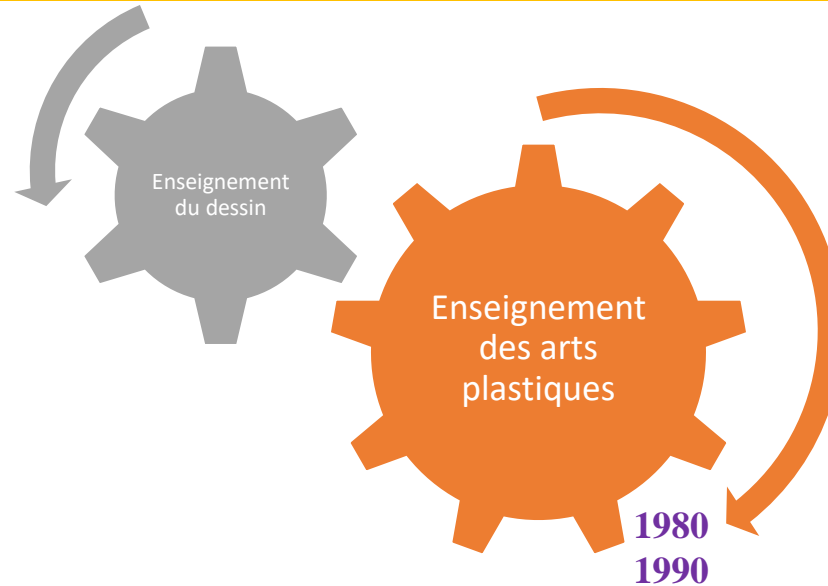
**Pélissier, G. et Chanteux, M.**, 1985, 200 ateliers d'arts plastiques au collège, 1983-1984 / **Chanteux, M.**, 1986, Enseignants de CM2 et de 6ème face aux disciplines / **Chanteux, M.**, 1987, Les enseignements en CM2 et 6°. Ruptures et continuités / **Chanteux, M.**, 1987, Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6° / **Brondeau-Four, M.-J.** (1990) Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3<sup>ème</sup>. Pratiques et effets.

Formaliser une didactique des arts plastiques structurée autour d'un objectif central

Amener l'élève à répondre plastiquement à un problème posé

## \* Caractériser l'enseignement des arts plastiques

### MATRICE DISCIPLINAIRE DES ARTS PLASTIQUES



Groupe de recherche en didactique des arts plastiques de l'Institut National de Recherche Pédagogique

**Pélissier, G. et Chanteux, M.**, 1985, 200 ateliers d'arts plastiques au collège, 1983-1984 / **Chanteux, M.**, 1986, Enseignants de CM2 et de 6ème face aux disciplines / **Chanteux, M.**, 1987, Les enseignements en CM2 et 6°. Ruptures et continuités / **Chanteux, M.**, 1987, Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6° / **Brondeau-Four, M.-J.** (1990) Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3<sup>ème</sup>. Pratiques et effets.

Formaliser une didactique des arts plastiques structurée autour d'un objectif central

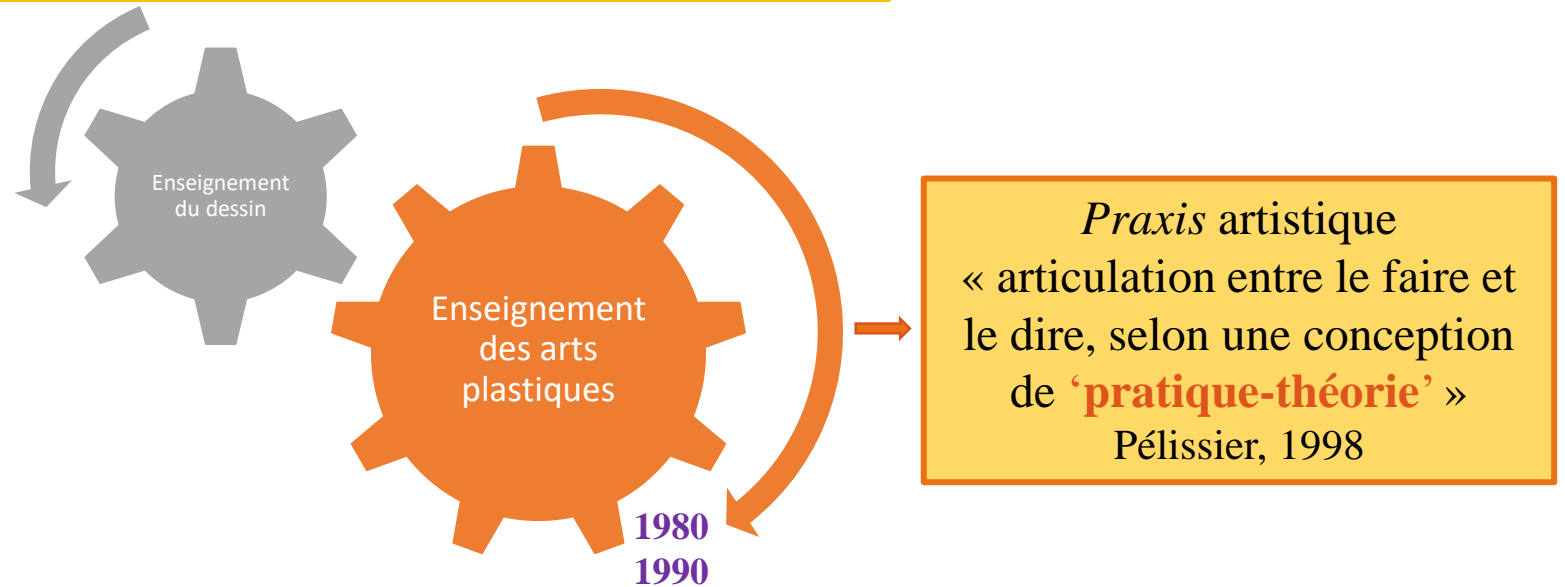
Amener l'élève à répondre plastiquement à un problème posé

« D'une discipline qui privilégiait les savoir-faire, les résultats, on passe à une discipline qui accorde une place royale au processus et à l'intention » (Ardouin, I., 1997, p. 49)



## \* Caractériser l'enseignement des arts plastiques

### MATRICE DISCIPLINAIRE DES ARTS PLASTIQUES



Groupe de recherche en didactique des arts plastiques de l'Institut National de Recherche Pédagogique

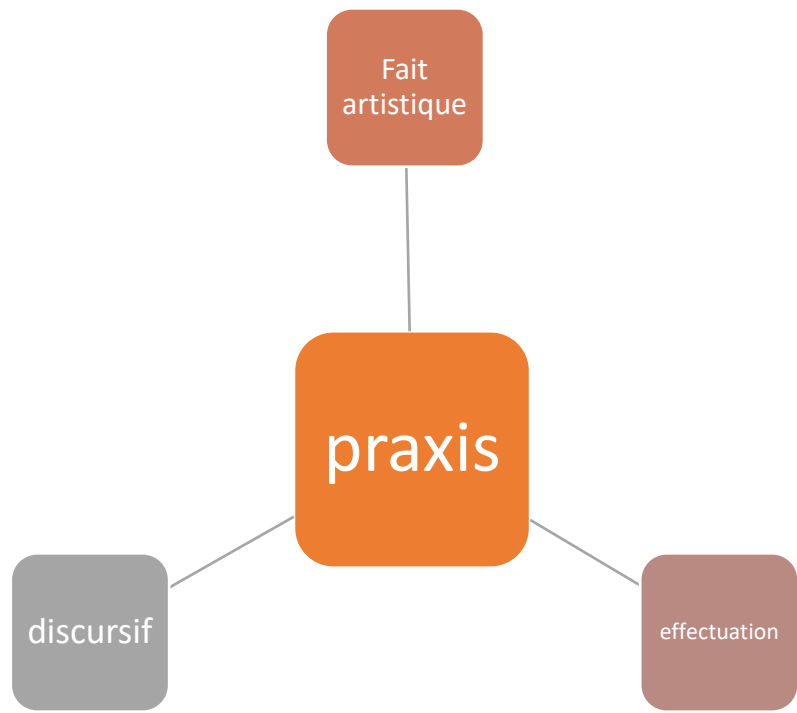
Pélissier, G. et Chanteux, M., 1985, 200 ateliers d'arts plastiques au collège, 1983-1984 / Chanteux, M., 1986, Enseignants de CM2 et de 6ème face aux disciplines / Chanteux, M., 1987, Les enseignements en CM2 et 6°. Ruptures et continuités / Chanteux, M., 1987, Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6° / Brondeau-Four, M.-J. (1990) Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3<sup>ème</sup>. Pratiques et effets.

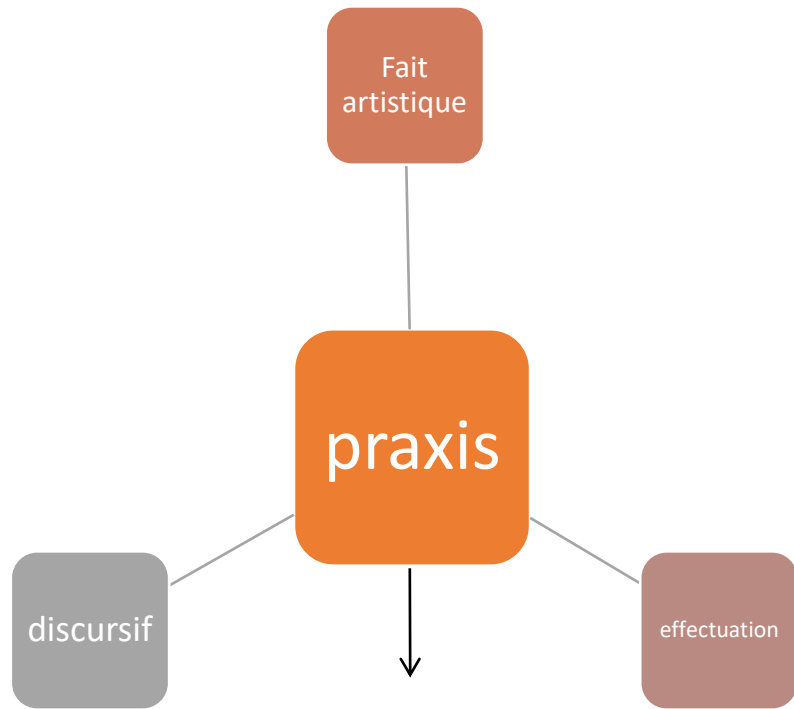
Formaliser une didactique des arts plastiques structurée autour d'un objectif central

Amener l'élève à répondre plastiquement à un problème posé

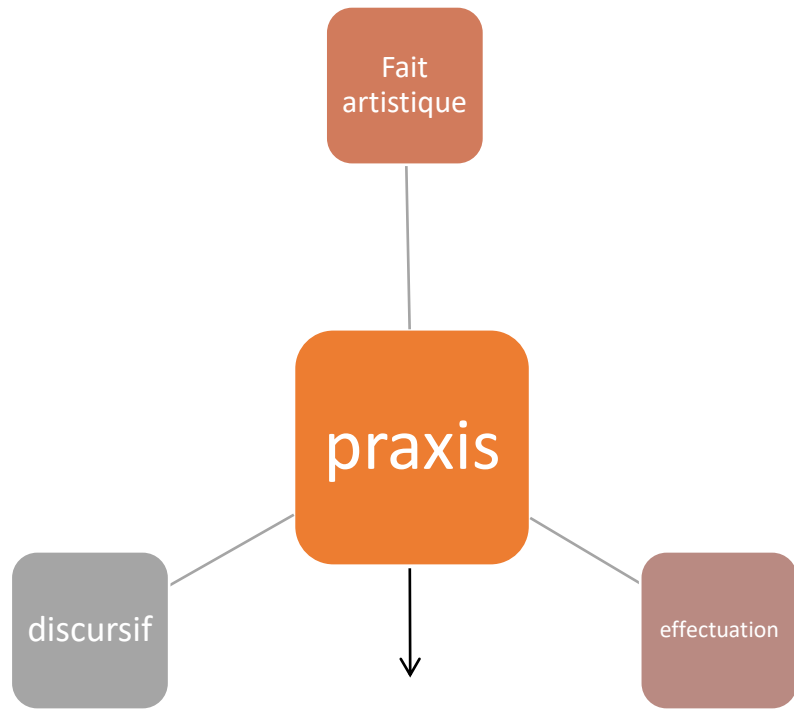
« D'une discipline qui privilégiait les savoir-faire, les résultats, on passe à une discipline qui accorde une place royale au processus et à l'intention » (Ardouin, I., 1997, p. 49)





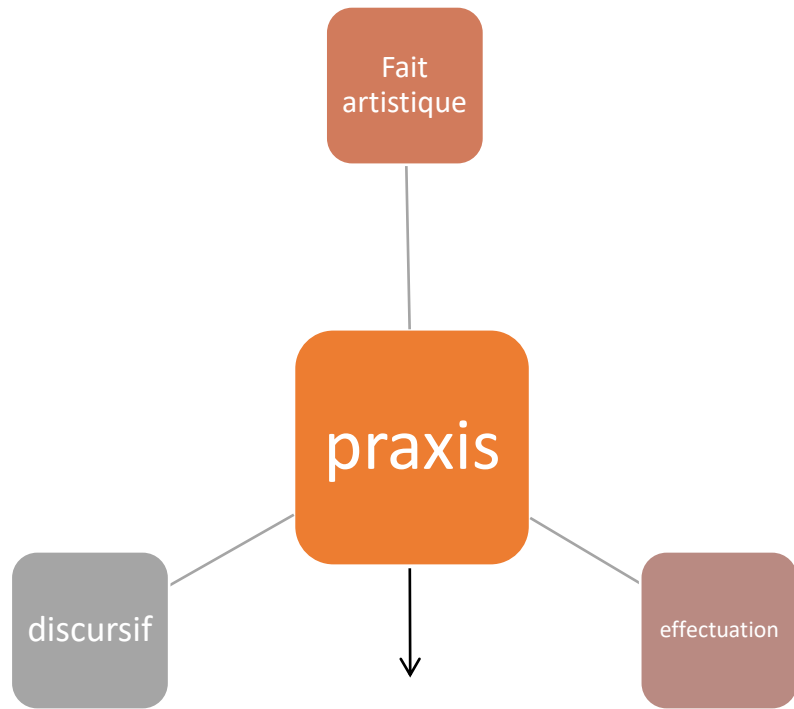


Enseigner une expérience « qui relèverait à la fois de savoirs, mais aussi d'attitudes à construire, à développer, à transmettre dans les situations d'enseignement »  
(Chabanne et al, 2012, p. 17).



Enseigner une expérience « qui relèverait à la fois de savoirs, mais aussi d’attitudes à construire, à développer, à transmettre dans les situations d’enseignement »  
(Chabanne et al, 2012, p. 17).

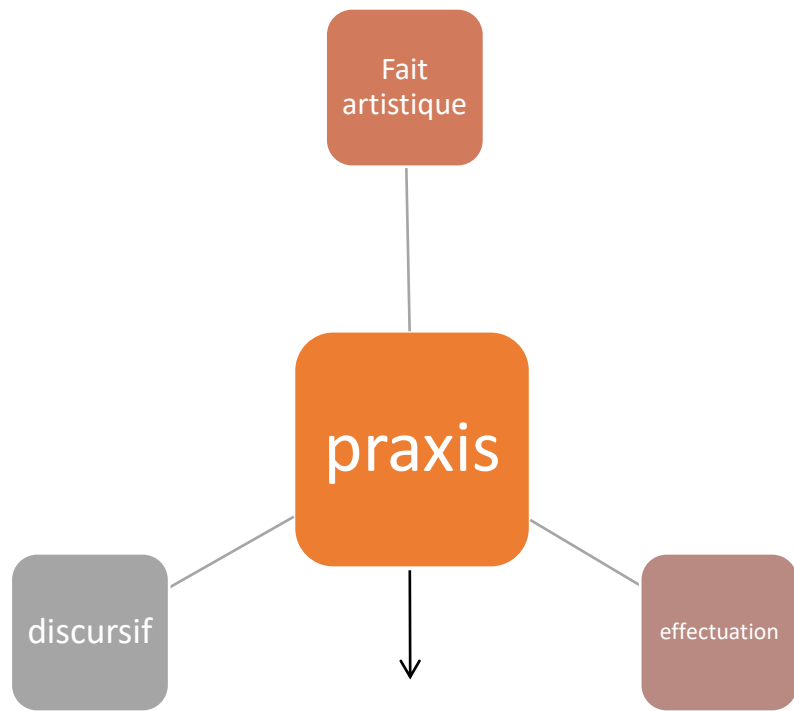
Les élèves sont placés  
« en situation non d’application ou de sensibilisation, mais d’interrogation, d’exploration, de questionnement » (Roux, 1997, p. 163)



Élèves attentifs à leurs propres gestes et aux gestes d'autrui

Enseigner une expérience « qui relèverait à la fois de savoirs, mais aussi d'attitudes à construire, à développer, à transmettre dans les situations d'enseignement »  
(Chabanne et al, 2012, p. 17).

Les élèves sont placés  
« en situation non d'application ou de sensibilisation, mais d'interrogation, d'exploration, de questionnement » (Roux, 1997, p. 163)

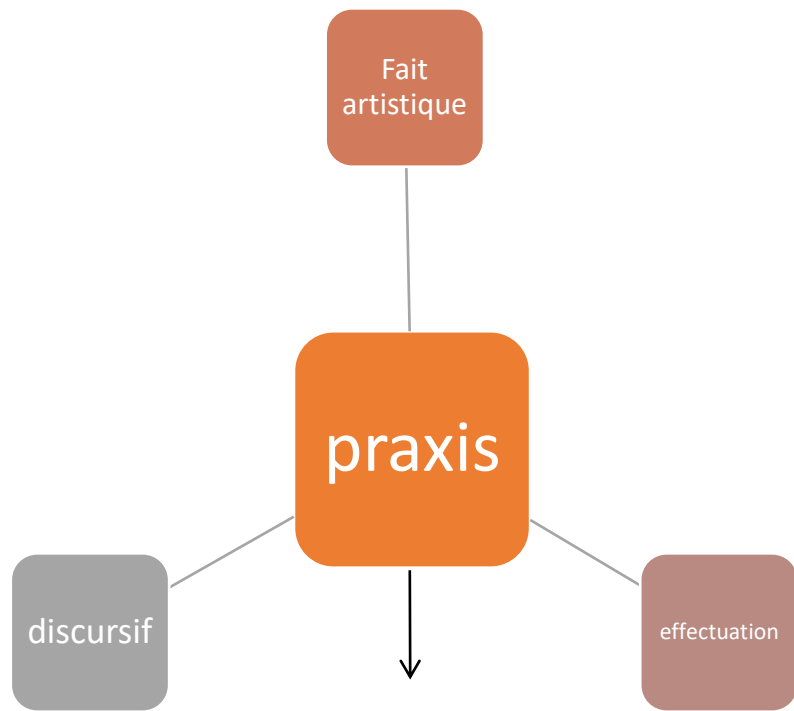


Élèves attentifs à leurs propres gestes et aux gestes d'autrui

Enseigner une expérience « qui relèverait à la fois de savoirs, mais aussi d'attitudes à construire, à développer, à transmettre dans les situations d'enseignement »  
(Chabanne et al, 2012, p. 17).

Les élèves sont placés « en situation non d'application ou de sensibilisation, mais d'interrogation, d'exploration, de questionnement » (Roux, 1997, p. 163)

**Milieu-classe = Milieu-ressource**  
qui « fournit aux élèves des outils pour construire des réponses collectives, par rapport auxquelles chaque élève est tenu de se situer » (Amigues, 2005, p. 112)



Élèves attentifs à leurs propres gestes et aux gestes d'autrui

Enseigner une expérience « qui relèverait à la fois de savoirs, mais aussi d'attitudes à construire, à développer, à transmettre dans les situations d'enseignement »  
(Chabanne et al, 2012, p. 17).

Les élèves sont placés  
« en situation non d'application ou de sensibilisation, mais d'interrogation, d'exploration, de questionnement » (Roux, 1997, p. 163)



**Milieu-classe = Milieu-ressource**

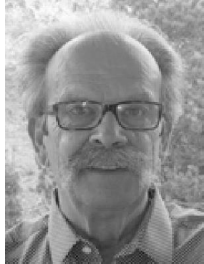
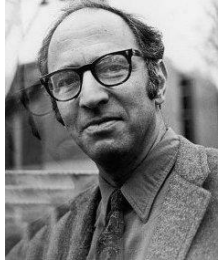
qui « fournit aux élèves des outils pour construire des réponses collectives, par rapport auxquelles chaque élève est tenu de se situer » (Amigues, 2005, p. 112)

**Mouvement de l'esprit ↔ mouvement de l'affectivité**

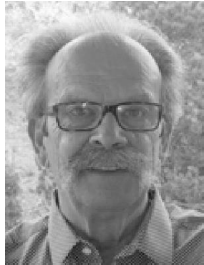
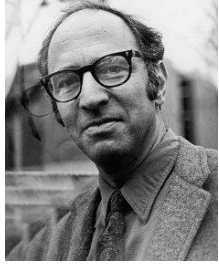
« quelqu'un se pose un problème et il en assure l'incertitude pendant au moins un certain temps » (Michaux, 1990, p.1)

Thomas KUHN

Michel DEVELAY

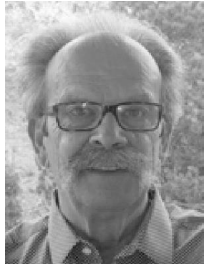
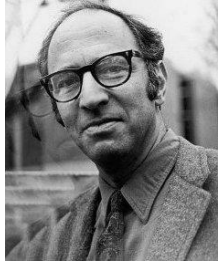


## MATRICE DISCIPLINAIRE



## MATRICE DISCIPLINAIRE

**Principe organisateur** qui donne une cohérence à l'ensemble des éléments qui la constituent.

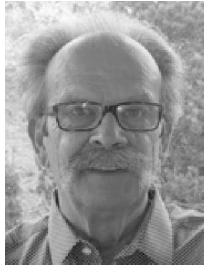
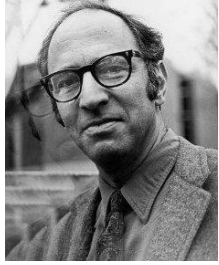


## MATRICE DISCIPLINAIRE

*Praxis*

**Principe organisateur** qui donne une cohérence à l'ensemble des éléments qui la constituent.

**Acte créatif *et* Développement réflexif du sujet agissant**



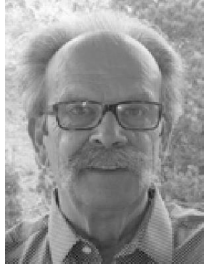
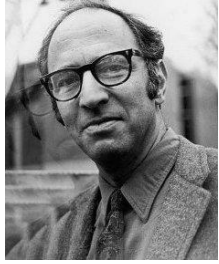
## MATRICE DISCIPLINAIRE

*Praxis*

**Principe organisateur** qui donne une cohérence à l'ensemble des éléments qui la constituent.

**Acte créatif *et* Développement réflexif du sujet agissant**

Articulation entre action et réflexion



## MATRICE DISCIPLINAIRE

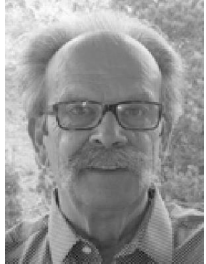
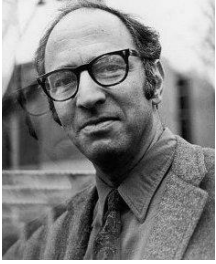
*Praxis*

**Principe organisateur** qui donne une cohérence à l'ensemble des éléments qui la constituent.

**Acte créatif *et* Développement réflexif du sujet agissant**

**Articulation entre action et réflexion**

- les objets
- les tâches
- les connaissances déclaratives
- les connaissances procédurales



## MATRICE DISCIPLINAIRE

*Praxis*

**Principe organisateur** qui donne une cohérence à l'ensemble des éléments qui la constituent.

**Acte créatif et Développement réflexif du sujet agissant**

**Articulation entre action et réflexion**

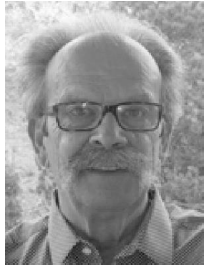
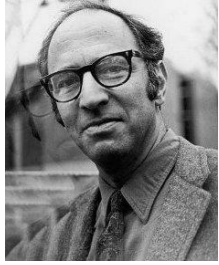
- **les objets**

... « matérialisent la discipline telle qu'elle apparaît au premier contact »

Develay, 1992, p.32

→ les élèves en questionnent les effets au regard d'une intention ou d'un projet.

- les objets
- les tâches
- les connaissances déclaratives
- les connaissances procédurales



## MATRICE DISCIPLINAIRE

*Praxis*

**Principe organisateur** qui donne une cohérence à l'ensemble des éléments qui la constituent.

**Acte créatif et Développement réflexif du sujet agissant**

**Articulation entre action et réflexion**

- **les objets**

... « matérialisent la discipline telle qu'elle apparaît au premier contact »

Develay, 1992, p.32

→ les élèves en questionnent les effets au regard d'une intention ou d'un projet.

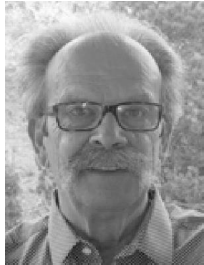
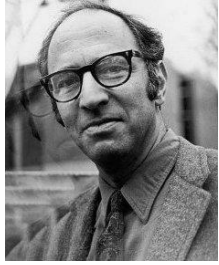
- **les tâches**

... renvoient à un « but donné dans des conditions déterminées »

Develay, 1992, p.35

→ formulées au regard des questionnements fondamentaux énoncés dans les programmes

- les objets
- les tâches
- les connaissances déclaratives
- les connaissances procédurales



## MATRICE DISCIPLINAIRE

*Praxis*

**Principe organisateur** qui donne une cohérence à l'ensemble des éléments qui la constituent.

**Acte créatif et Développement réflexif du sujet agissant**

**Articulation entre action et réflexion**

### ● les objets

... « matérialisent la discipline telle qu'elle apparaît au premier contact »

Develay, 1992, p.32

→ les élèves en questionnent les effets au regard d'une intention ou d'un projet.

### ● les tâches

... renvoient à un « but donné dans des conditions déterminées »

Develay, 1992, p.35

→ formulées au regard des questionnements fondamentaux énoncés dans les programmes

### ● les connaissances déclaratives

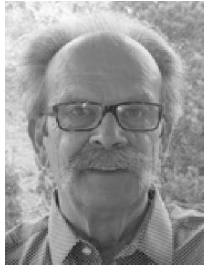
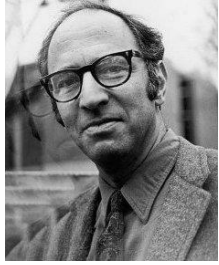
... renvoient au discours oral ou écrit.

Idées, concepts, concepts intégrateurs

→ « assemblent les différentes parties du programme pour en faire un tout cohérent »

Develay, 2015, p.45

- les objets
- les tâches
- les connaissances déclaratives
- les connaissances procédurales



## MATRICE DISCIPLINAIRE

*Praxis*

**Principe organisateur** qui donne une cohérence à l'ensemble des éléments qui la constituent.

**Acte créatif et Développement réflexif du sujet agissant**

**Articulation entre action et réflexion**

### ● les objets

... « matérialisent la discipline telle qu'elle apparaît au premier contact »

Develay, 1992, p.32

→ les élèves en questionnent les effets au regard d'une intention ou d'un projet.

### ● les tâches

... renvoient à un « but donné dans des conditions déterminées »

Develay, 1992, p.35

→ formulées au regard des questionnements fondamentaux énoncés dans les programmes

### ● les connaissances déclaratives

... renvoient au discours oral ou écrit.

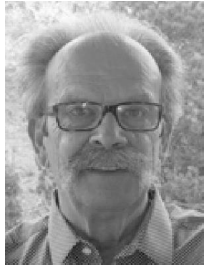
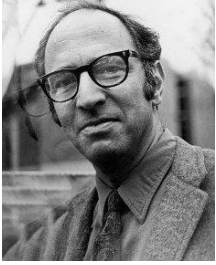
Idées, concepts, concepts intégrateurs

**Forme Espace Lumière couleur Matière Geste Support Outil Temps**

→ « assemblent les différentes parties du programme pour en faire un tout cohérent »

Develay, 2015, p.45

- les objets
- les tâches
- les connaissances déclaratives
- les connaissances procédurales



## MATRICE DISCIPLINAIRE

*Praxis*

**Principe organisateur** qui donne une cohérence à l'ensemble des éléments qui la constituent.

**Acte créatif et Développement réflexif du sujet agissant**

**Articulation entre action et réflexion**

### ● les objets

... « matérialisent la discipline telle qu'elle apparaît au premier contact »

Develay, 1992, p.32

→ les élèves en questionnent les effets au regard d'une intention ou d'un projet.

### ● les tâches

... renvoient à un « but donné dans des conditions déterminées »

Develay, 1992, p.35

→ formulées au regard des questionnements fondamentaux énoncés dans les programmes

### ● les connaissances déclaratives

... renvoient au discours oral ou écrit.

Idées, concepts, concepts intégrateurs

→ « assemblent les différentes parties du programme pour en faire un tout cohérent »

Develay, 2015, p.45

### ● les connaissances procédurales

... « suite organisée d'actions permettant d'atteindre le but poursuivi ».

Develay, 1992, p.41

- les objets
- les tâches
- les connaissances déclaratives
- les connaissances procédurales

Forme Espace Lumière couleur Matière Geste Support Outil Temps



## MATRICE DISCIPLINAIRE

*Praxis*

**Principe organisateur** qui donne une cohérence à l'ensemble des éléments qui la constituent.

**Acte créatif et Développement réflexif du sujet agissant**

**Articulation entre action et réflexion**

### ● les objets

... « matérialisent la discipline telle qu'elle apparaît au premier contact »

Develay, 1992, p.32

→ les élèves en questionnent les effets au regard d'une intention ou d'un projet.

### ● les tâches

... renvoient à un « but donné dans des conditions déterminées »

Develay, 1992, p.35

→ formulées au regard des questionnements fondamentaux énoncés dans les programmes

### ● les connaissances déclaratives

... renvoient au discours oral ou écrit.

Idées, concepts, concepts intégrateurs

→ « assemblent les différentes parties du programme pour en faire un tout cohérent »

Develay, 2015, p.45

### ● les connaissances procédurales

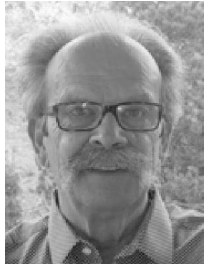
... « suite organisée d'actions permettant d'atteindre le but poursuivi »

Develay, 1992, p.41

Forme Espace Lumière couleur Matière Geste Support Outil Temps

**Savoir technique**, qui « vise essentiellement à la mise en œuvre d'une pratique déterminée (Gaillot, 1997, p.73)

- les objets
- les tâches
- les connaissances déclaratives
- les connaissances procédurales



## MATRICE DISCIPLINAIRE

*Praxis*

**Principe organisateur** qui donne une cohérence à l'ensemble des éléments qui la constituent.

**Acte créatif et Développement réflexif du sujet agissant**

**Articulation entre action et réflexion**

### ● les objets

... « matérialisent la discipline telle qu'elle apparaît au premier contact »

Develay, 1992, p.32

→ les élèves en questionnent les effets au regard d'une intention ou d'un projet.

### ● les tâches

... renvoient à un « but donné dans des conditions déterminées »

Develay, 1992, p.35

→ formulées au regard des questionnements fondamentaux énoncés dans les programmes

### ● les connaissances déclaratives

... renvoient au discours oral ou écrit.

Idées, concepts, concepts intégrateurs

→ « assemblent les différentes parties du programme pour en faire un tout cohérent »

Develay, 2015, p.45

### ● les connaissances procédurales

... « suite organisée d'actions permettant d'atteindre le but poursuivi »

Develay, 1992, p.41

● les objets

● les tâches

● les connaissances déclaratives

● les connaissances procédurales

Forme Espace Lumière couleur Matière Geste Support Outil Temps

**Savoir technique**, qui « vise essentiellement à la mise en œuvre d'une pratique déterminée (Gaillot, 1997, p.73)

**savoir opératoire** qui requiert des « opérations plastiques, ludiques et critiques» (*ibid.*, p.75).

Il s'agit d'amener l'élève à opérer, **dans le temps de l'acte instrumental** un constant jeu d'allers retours entre opérations plastiques et opérations mentales en réponse à des **tâches complexes**, avec des **objets spécifiques** pour faire émerger dans le temps de la confrontation aux œuvres et aux productions réalisées des **connaissances déclaratives**.

Il s'agit d'amener l'élève à opérer, **dans le temps de l'acte instrumental** un constant jeu d'allers retours entre opérations plastiques et opérations mentales en réponse à des **tâches complexes**, avec des **objets spécifiques** pour faire émerger dans le temps de la confrontation aux œuvres et aux productions réalisées des **connaissances déclaratives**.

*Praxis* ... engage les élèves dans un processus expérimental, réflexif **et de socialisation** qui ouvre la voie à « l'apprentissage des normes, valeurs, rôles sociaux, et plus largement de traits culturels qui organisent la vie sociale » (Espinassy, 2024, p.56).

Il s'agit d'amener l'élève à opérer, **dans le temps de l'acte instrumental** un constant jeu d'allers retours entre opérations plastiques et opérations mentales en réponse à des **tâches complexes**, avec des **objets spécifiques** pour faire émerger dans le temps de la confrontation aux œuvres et aux productions réalisées des **connaissances déclaratives**.

***Praxis*** ... engage les élèves dans un processus expérimental, réflexif **et de socialisation** qui ouvre la voie à « l'apprentissage des normes, valeurs, rôles sociaux, et plus largement de traits culturels qui organisent la vie sociale » (Espinassy, 2024, p.56).

... dynamique exploratoire, réflexive, collective participe « au développement de l'**acceptation de l'autre** dans toute sa diversité, condition essentielle pour apprendre à s'intégrer au monde » (Brissaud et Rezzi, 2024)

Il s'agit d'amener l'élève à opérer, **dans le temps de l'acte instrumental** un constant jeu d'allers retours entre opérations plastiques et opérations mentales en réponse à des **tâches complexes**, avec des **objets spécifiques** pour faire émerger dans le temps de la confrontation aux œuvres et aux productions réalisées des **connaissances déclaratives**.

**Praxis** ... engage les élèves dans un processus expérimental, réflexif **et de socialisation** qui ouvre la voie à « l'apprentissage des normes, valeurs, rôles sociaux, et plus largement de traits culturels qui organisent la vie sociale » (Espinassy, 2024, p.56).

... dynamique exploratoire, réflexive, collective participe « au développement de l'**acceptation de l'autre** dans toute sa diversité, condition essentielle pour apprendre à s'intégrer au monde » (Brissaud et Rezzi)

... fait partie intégrante du processus de disciplinarisation des arts plastiques

Années 1970

Ouverture sur le monde  
contemporain

Il s'agit d'amener l'élève à opérer, **dans le temps de l'acte instrumental** un constant jeu d'allers retours entre opérations plastiques et opérations mentales en réponse à des **tâches complexes**, avec des **objets spécifiques** pour faire émerger dans le temps de la confrontation aux œuvres et aux productions réalisées des **connaissances déclaratives**.

**Praxis** ... engage les élèves dans un processus expérimental, réflexif et de **socialisation** qui ouvre la voie à « l'apprentissage des normes, valeurs, rôles sociaux, et plus largement de traits culturels qui organisent la vie sociale » (Espinassy, 2024, p.56).

... dynamique exploratoire, réflexive, collective participe « au développement de l'**acceptation de l'autre** dans toute sa diversité, condition essentielle pour apprendre à s'intégrer au monde » (Brissaud et Rezzi)

... fait partie intégrante du processus de disciplinarisation des arts plastiques

Années 1970

*Ouverture sur le monde  
contemporain*

Années 1990

*Ouverture sur ses pairs*

Il s'agit d'amener l'élève à opérer, dans le temps de l'acte instrumental un constant jeu d'allers retours entre opérations plastiques et opérations mentales en réponse à des tâches complexes, avec des objets spécifiques pour faire émerger dans le temps de la confrontation aux œuvres et aux productions réalisées des connaissances déclaratives.

**Praxis** ... engage les élèves dans un processus expérimental, réflexif **et de socialisation** qui ouvre la voie à « l'apprentissage des normes, valeurs, rôles sociaux, et plus largement de traits culturels qui organisent la vie sociale » (Espinassy, 2024, p.56).

... dynamique exploratoire, réflexive, collective participe « au développement de l'**acceptation de l'autre** dans toute sa diversité, condition essentielle pour apprendre à s'intégrer au monde » (Brissaud et Rezzi)

... fait partie intégrante du processus de disciplinarisation des arts plastiques

Années 1970

Ouverture sur le monde  
contemporain

Années 1990

Ouverture sur ses pairs

\* Définir les différentes capacités psychologiques

Il s'agit d'amener l'élève à opérer, dans le temps de l'acte instrumental un constant jeu d'allers retours entre opérations plastiques et opérations mentales en réponse à des tâches complexes, avec des objets spécifiques pour faire émerger dans le temps de la confrontation aux œuvres et aux productions réalisées des connaissances déclaratives.

**Praxis** ... engage les élèves dans un processus expérimental, réflexif **et de socialisation** qui ouvre la voie à « l'apprentissage des normes, valeurs, rôles sociaux, et plus largement de traits culturels qui organisent la vie sociale » (Espinassy, 2024, p.56).

... dynamique exploratoire, réflexive, collective participe « au développement de l'**acceptation de l'autre** dans toute sa diversité, condition essentielle pour apprendre à s'intégrer au monde » (Brissaud et Rezzi)

... fait partie intégrante du processus de disciplinarisation des arts plastiques

Années 1970

Ouverture sur le monde  
contemporain

Années 1990

Ouverture sur ses pairs

\* Définir les différentes capacités psychologiques

**Compétences psychosociales:** « Aptitudes essentielles ayant valeur transdisciplinaire et transculturelle utiles à la vie » Organisation Mondiale de la Santé (1993)

Il s'agit d'amener l'élève à opérer, dans le temps de l'acte instrumental un constant jeu d'allers retours entre opérations plastiques et opérations mentales en réponse à des tâches complexes, avec des objets spécifiques pour faire émerger dans le temps de la confrontation aux œuvres et aux productions réalisées des connaissances déclaratives.

**Praxis** ... engage les élèves dans un processus expérimental, réflexif **et de socialisation** qui ouvre la voie à « l'apprentissage des normes, valeurs, rôles sociaux, et plus largement de traits culturels qui organisent la vie sociale » (Espinassy, 2024, p.56).

... dynamique exploratoire, réflexive, collective participe « au développement de l'**acceptation de l'autre** dans toute sa diversité, condition essentielle pour apprendre à s'intégrer au monde » (Brissaud et Rezzi)

... fait partie intégrante du processus de disciplinarisation des arts plastiques

Années 1970

Ouverture sur le monde contemporain

Années 1990

Ouverture sur ses pairs

\* Définir les différentes capacités psychologiques

**Compétences psychosociales:** « Aptitudes essentielles ayant valeur transdisciplinaire et transculturelle utiles à la vie » Organisation Mondiale de la Santé (1993)

**Finalité d'une situation d'enseignement apprentissage:** permettre à chaque élève d'« entrer dans toutes les situations et pratiques sociales non didactiques comme sujet majeur et non en tant qu'élève » (Brousseau, 1988, p. 323).

« les CPS constituent un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent d'augmenter l'autonomisation et le pouvoir d'agir, de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives ». **Santé publique France 2022**

« les CPS constituent un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent d'augmenter l'autonomisation et le pouvoir d'agir, de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives ». **Santé publique France 2022**

Cellule Académique pour la Recherche, le Développement, l'Innovation et l'Expérimentation – la CARDIE 2023

« les CPS constituent un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent d'augmenter l'autonomisation et le pouvoir d'agir, de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives ». **Santé publique France 2022**

Cellule Académique pour la Recherche, le Développement, l'Innovation et l'Expérimentation – la CARDIE 2023



**Les compétences émotionnelles** incluent la reconnaissance des émotions, la capacité à les nommer, à les exprimer de manière appropriée et à utiliser ces informations pour guider les pensées et les actions.

« les CPS constituent un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent d'augmenter l'autonomisation et le pouvoir d'agir, de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives ». **Santé publique France 2022**

Cellule Académique pour la Recherche, le Développement, l'Innovation et l'Expérimentation – la CARDIE 2023



**Les compétences émotionnelles** incluent la reconnaissance des émotions, la capacité à les nommer, à les exprimer de manière appropriée et à utiliser ces informations pour guider les pensées et les actions.

**Les compétences cognitives** incluent la mémorisation, la compréhension verbale, la résolution de problèmes, la perception spatiale, la perception temporelle et la capacité à planifier et à organiser.

« les CPS constituent un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent d'augmenter l'autonomisation et le pouvoir d'agir, de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives ». **Santé publique France 2022**

Cellule Académique pour la Recherche, le Développement, l'Innovation et l'Expérimentation – la CARDIE 2023



**Les compétences émotionnelles** incluent la reconnaissance des émotions, la capacité à les nommer, à les exprimer de manière appropriée et à utiliser ces informations pour guider les pensées et les actions.

**Les compétences cognitives** incluent la mémorisation, la compréhension verbale, la résolution de problèmes, la perception spatiale, la perception temporelle et la capacité à planifier et à organiser.

**Les compétences sociales**, interpersonnelles ou de communication incluent la communication efficace, la compréhension des normes sociales et culturelles, la capacité à se lier avec les autres, la résolution de conflits et la capacité à travailler en équipe.

« les CPS constituent un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent d'augmenter l'autonomisation et le pouvoir d'agir, de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives ». **Santé publique France 2022**

Cellule Académique pour la Recherche, le Développement, l'Innovation et l'Expérimentation – la CARDIE 2023



**Les compétences émotionnelles** incluent la reconnaissance des émotions, la capacité à les nommer, à les exprimer de manière appropriée et à utiliser ces informations pour guider les pensées et les actions.

**Les compétences cognitives** incluent la mémorisation, la compréhension verbale, la résolution de problèmes, la perception spatiale, la perception temporelle et la capacité à planifier et à organiser.

**Les compétences sociales**, interpersonnelles ou de communication incluent la communication efficace, la compréhension des normes sociales et culturelles, la capacité à se lier avec les autres, la résolution de conflits et la capacité à travailler en équipe.



**AMÉLIORER LES RELATIONS À SOI, AUX AUTRES ET AUX APPRENTISSAGES**

« les CPS constituent un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent d'augmenter l'autonomisation et le pouvoir d'agir, de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives ». **Santé publique France 2022**

Cellule Académique pour la Recherche, le Développement, l'Innovation et l'Expérimentation – la CARDIE 2023



**Les compétences émotionnelles** incluent la reconnaissance des émotions, la capacité à les nommer, à les exprimer de manière appropriée et à utiliser ces informations pour guider les pensées et les actions.

**Les compétences cognitives** incluent la mémorisation, la compréhension verbale, la résolution de problèmes, la perception spatiale, la perception temporelle et la capacité à planifier et à organiser.

**Les compétences sociales**, interpersonnelles ou de communication incluent la communication efficace, la compréhension des normes sociales et culturelles, la capacité à se lier avec les autres, la résolution de conflits et la capacité à travailler en équipe.



**AMÉLIORER LES RELATIONS À SOI, AUX AUTRES ET AUX APPRENTISSAGES**

**Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?**

**A quels moments et à quels niveaux ces capacités psychologiques sont convoquées, couplées à quelles modalités et à quels enjeux d'apprentissage ?**

**A quels moments et à quels niveaux ces capacités psychologiques sont convoquées, couplées à quelles modalités et à quels enjeux d'apprentissage ?**

**Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?**

Programmes depuis 1977 jusqu'à aujourd'hui + Fiches Eduscol

**A quels moments et à quels niveaux ces capacités psychologiques sont convoquées, couplées à quelles modalités et à quels enjeux d'apprentissage ?**

**Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?**

Programmes depuis 1977 jusqu'à aujourd'hui + Fiches Eduscol

• **Compétences émotionnelles**



Programmes antérieurs à 2015



*Phénomènes affectifs liés à l'individualité et à la subjectivité des élèves*

# A quels moments et à quels niveaux ces capacités psychologiques sont convoquées, couplées à quelles modalités et à quels enjeux d'apprentissage ?

## Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?

Programmes depuis 1977 jusqu'à aujourd'hui + Fiches Eduscol

### • Compétences émotionnelles



Programmes antérieurs à 2015



*Phénomènes affectifs liés à l'individualité et à la subjectivité des élèves*

Proposer des thèmes en lien avec la vie familiale et l'environnement des élèves
Prendre appui sur les besoins et les intérêts propres à l'adolescent, comme son penchant pour l'imaginaire
Ne pas réprimer les désirs des élèves mais s'en servir
Prendre en considération les sensations éprouvées par les élèves et leur résonance affective
Tirer parti de l'expérience des élèves
Susciter et nourrir la sensibilité des élèves
Solliciter l'expression, la création personnelle tout comme la spontanéité des élèves
Partir de l'intérêt des élèves
Engager les élèves dans des temps d'expérimentation qui soient sources de satisfaction
Partir des goûts des élèves et les inciter à énoncer leurs étonnements
Etre attentif aux motivations des élèves et à ce qu'ils vivent pendant la durée des projets

## Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?

### • Compétences émotionnelles



Programmes de 2015



Il est attendu que l'élève formule « **une expression juste de ses émotions** »

## Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?

### • Compétences émotionnelles



Programmes de 2015



Il est attendu que l'élève formule « **une expression juste de ses émotions** »

Fiche EDUSCOL 2016



Il est attendu que l'élève « **maîtrise l'expression de sa sensibilité et de ses émotions** »

« Souvent, la pratique artistique est un travail intérieur **où se joue un lien avec les émotions** ».

## Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?

### ● Compétences émotionnelles



Programmes de 2015



Il est attendu que l'élève formule « **une expression juste de ses émotions** »

Fiche EDUSCOL 2016



Il est attendu que l'élève « **maîtrise l'expression de sa sensibilité et de ses émotions** »

« Souvent, la pratique artistique est un travail intérieur **où se joue un lien avec les émotions** ».

Fiche EDUSCOL 2016



- « S'agit-il de proposer aux élèves des activités plastiques **sans perspective autre que la possible expression d'une sensation, d'une émotion ?** »
- « Par l'exigence de la formulation **on prend le risque d'un appauvrissement des émotions sensibles vécues lors de l'expérience** ».

## Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?

### • Compétences émotionnelles



Programmes de 2015



Il est attendu que l'élève formule « **une expression juste de ses émotions** »

Fiche EDUSCOL 2016



Il est attendu que l'élève « **maîtrise l'expression de sa sensibilité et de ses émotions** »

« Souvent, la pratique artistique est un travail intérieur **où se joue un lien avec les émotions** ».

Fiche EDUSCOL 2016



- « S'agit-il de proposer aux élèves des activités plastiques **sans perspective autre que la possible expression d'une sensation, d'une émotion ?** »
- « Par l'exigence de la formulation **on prend le risque d'un appauvrissement des émotions sensibles vécues lors de l'expérience** ».



Conflit de valeurs?

## **Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?**

- **Compétences cognitives**

## Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?

- **Compétences cognitives**



- Le rôle joué par la **mémoire**, immédiate ou lointaine, dans le processus d'apprentissage pour renforcer les acquis des élèves.

## Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?

### • Compétences cognitives



- Le rôle joué par la **mémoire**, immédiate ou lointaine, dans le processus d'apprentissage pour renforcer les acquis des élèves.
- L'importance de **partir de problèmes plastiques et artistiques complexes**, de les comprendre et de les résoudre en anticipant les difficultés et en étant force de proposition.

## Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?

### • Compétences cognitives



- Le rôle joué par la **mémoire**, immédiate ou lointaine, dans le processus d'apprentissage pour renforcer les acquis des élèves.
- L'importance de **partir de problèmes plastiques et artistiques complexes**, de les comprendre et de les résoudre en anticipant les difficultés et en étant force de proposition.
- La nécessité de **susciter la réflexion critique des élèves**, de développer l'esprit critique, une attitude active et critique pour apprendre à se situer dans l'environnement social et culturel, plus précisément dans l'univers des images

## Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?

### • Compétences cognitives



- Le rôle joué par la **mémoire**, immédiate ou lointaine, dans le processus d'apprentissage pour renforcer les acquis des élèves.
- L'importance de **partir de problèmes plastiques et artistiques complexes**, de les comprendre et de les résoudre en anticipant les difficultés et en étant force de proposition.
- La nécessité de **susciter la réflexion critique des élèves**, de développer l'esprit critique, une attitude active et critique pour apprendre à se situer dans l'environnement social et culturel, plus précisément dans l'univers des images
- L'importance d'apporter des outils d'analyse aux élèves et de forger des outils intellectuels leur permettant de **prendre conscience de leurs compétences et gagner en autonomie**.

## Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?

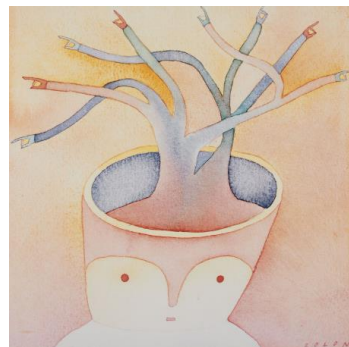
### • Compétences cognitives



- Le rôle joué par la **mémoire**, immédiate ou lointaine, dans le processus d'apprentissage pour renforcer les acquis des élèves.
- L'importance de **partir de problèmes plastiques et artistiques complexes**, de les comprendre et de les résoudre en anticipant les difficultés et en étant force de proposition.
- La nécessité de **susciter la réflexion critique des élèves**, de développer l'esprit critique, une attitude active et critique pour apprendre à se situer dans l'environnement social et culturel, plus précisément dans l'univers des images
- L'importance d'apporter des outils d'analyse aux élèves et de forger des outils intellectuels leur permettant de **prendre conscience de leurs compétences et gagner en autonomie**.

### • Rôle joué par la mémoire

#### ► Indices de récupération



J.M.-Folon *Oui à la pensée*

## **Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?**

- **Compétences sociales**

## Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?

- **Compétences sociales**



- En amont des programmes de 1996 « le professeur s'attache à faire effectuer **à l'ensemble du groupe** une analyse critique qui vise à resituer les réponses données en fonction de la question ou du problème posé ».

## Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?

- **Compétences sociales**



- En amont des programmes de 1996 « le professeur s'attache à faire effectuer **à l'ensemble du groupe** une analyse critique qui vise à resituer les réponses données en fonction de la question ou du problème posé ».

- Dans les programmes de 1996

## Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?

### ● Compétences sociales



- En amont des programmes de 1996 « le professeur s'attache à faire effectuer **à l'ensemble du groupe** une analyse critique qui vise à resituer les réponses données en fonction de la question ou du problème posé ».
- Dans les programmes de 1996 il est question de « **lien social** », de prise en compte de « **la pluralité des points de vue** », d'« **attitude d'écoute d'autrui** », de « **discussion collective** », d'« **analyse verbale et collective permettant de construire une question** », de « **l'organisation du travail en groupe** », de « **temps de regroupement** », du « **groupe-classe** », du « **bénéfice de la divergence des recherches** », de « **situer son travail par rapport à celui des autres** », de « **confrontation des démarches et des productions de tous les élèves** ».

## Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?

### ● Compétences sociales



- En amont des programmes de 1996 « le professeur s'attache à faire effectuer **à l'ensemble du groupe** une analyse critique qui vise à resituer les réponses données en fonction de la question ou du problème posé ».
- Dans les programmes de 1996 il est question de « **lien social** », de prise en compte de « **la pluralité des points de vue** », d'« **attitude d'écoute d'autrui** », de « **discussion collective** », d'« **analyse verbale et collective permettant de construire une question** », de « **l'organisation du travail en groupe** », de « **temps de regroupement** », du « **groupe-classe** », du « **bénéfice de la divergence des recherches** », de « **situer son travail par rapport à celui des autres** », de « **confrontation des démarches et des productions de tous les élèves** ».
- A partir de 2015: « exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, **s'ouvrir à l'altérité** ».

## Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?


### ● Compétences sociales



● En amont des programmes de 1996 « le professeur s'attache à faire effectuer **à l'ensemble du groupe** une analyse critique qui vise à resituer les réponses données en fonction de la question ou du problème posé ».

● Dans les programmes de 1996 il est question de « **lien social** », de prise en compte de « **la pluralité des points de vue** », d'« **attitude d'écoute d'autrui** », de « **discussion collective** », d' « **analyse verbale et collective permettant de construire une question** », de « **l'organisation du travail en groupe** », de « **temps de regroupement** », du « **groupe-classe** », du « **bénéfice de la divergence des recherches** », de « **situer son travail par rapport à celui des autres** », de « **confrontation des démarches et des productions de tous les élèves** ».

● A partir de 2015: « exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, **s'ouvrir à l'altérité** ».

● Fiche EDUSCOL 2016  « il s'agira de faire en sorte que les élèves disposent d'une diversité d'outils et d'approches pour appartenir à une culture commune **dans le respect de l'altérité** »

« [les situations d'enseignement ouvertes] favorisent **le travail sur l'altérité** et l'acceptation en art et par les arts de ce qui est autre et autrement ».

## Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?

- Si un certain nombre de composantes psychologiques traverse les textes institutionnels dédiés à l'enseignement des arts plastiques depuis les programmes de 1977, l'approche qui en est faite reste relativement **implicite**. La part de l'altérité, la part de l'émotion se manifeste dans les programmes depuis quelques décennies mais **de façon un peu diffuse**, souterraine, sans être clairement nommées.

## Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?

- Si un certain nombre de composantes psychologiques traverse les textes institutionnels dédiés à l'enseignement des arts plastiques depuis les programmes de 1977, l'approche qui en est faite reste relativement **implicite**. La part de l'altérité, la part de l'émotion se manifeste dans les programmes depuis quelques décennies mais **de façon un peu diffuse**, souterraine, sans être clairement nommées.
- On constate également la présence d'**interrogations laissées en suspens** parfois **en retrait**, voire **en perte de vitesse** ou **peu incorporées** aux programmes comparativement aux fiches Eduscol

## Présence potentielle de ces différentes capacités psychologiques dans les textes institutionnels d'arts plastiques ?

- Si un certain nombre de composantes psychologiques traverse les textes institutionnels dédiés à l'enseignement des arts plastiques depuis les programmes de 1977, l'approche qui en est faite reste relativement **implicite**. La part de l'altérité, la part de l'émotion se manifeste dans les programmes depuis quelques décennies mais **de façon un peu diffuse**, souterraine, sans être clairement nommées.
- On constate également la présence d'**interrogations laissées en suspens** parfois **en retrait**, voire **en perte de vitesse** ou **peu incorporées** aux programmes comparativement aux fiches Eduscol

QUID DE LA MISE EN ŒUVRE???

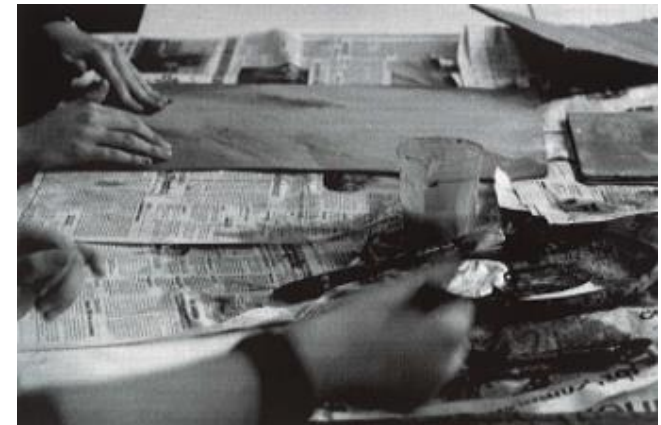
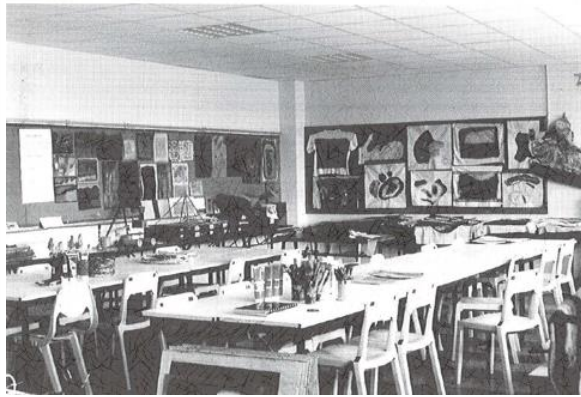
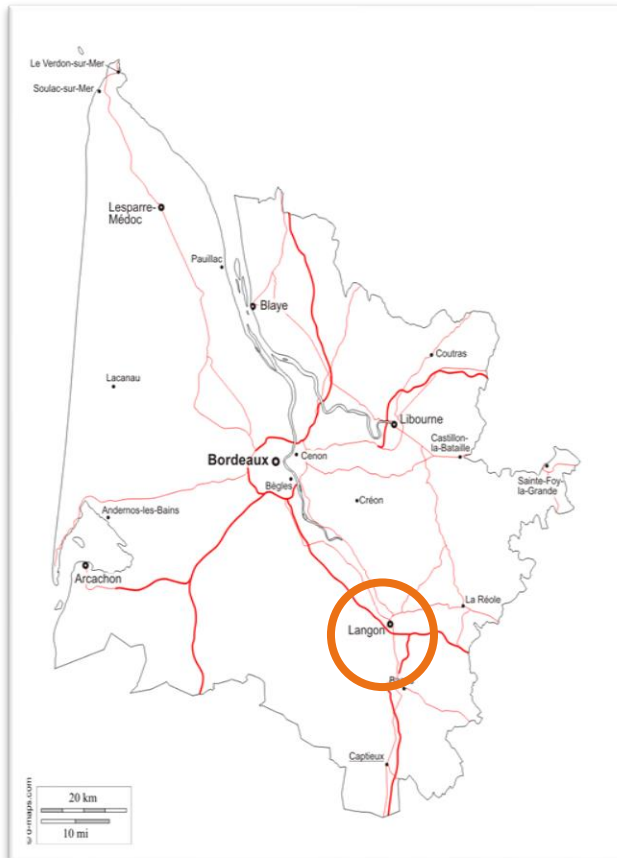
*Aller voir du côté des principaux intéressés*

Comprendre la place qu'occupent les compétences psychosociales dans leur vécu scolaire, plus précisément en situation effective de cours d'arts plastiques.



## Prendre appui sur une étude de cas

- **Etude** menée en milieu scolaire dans un établissement scolaire du Sud Gironde de l'académie de Bordeaux auprès d'une classe de 6<sup>ème</sup> de 29 collégiens, dans un cours d'arts plastiques assuré par une professeure-stagiaire.
- Exploiter divers supports (cartons, toiles, ardoises, feuilles épaisses grand aigle, papiers journaux) et outils et médiums (pinceaux, palettes, chiffons, ciseaux, pastels, pigments, liant, brosse de noix, encres, raffia...) afin d'évoquer **l'idée d'effacement et d'usure**.



## \* Prendre appui sur une étude de cas

« La perception ethnographique n'est pas de l'ordre de l'immédiateté de la vue, de la connaissance fulgurante de l'intuition mais de la vision ( et par conséquent de la connaissance) médiatisée, distancée, ré évaluée, instrumentée (...) et dans tous les cas retravaillée dans l'écriture » F.LAPLANTINE, 1996

- Entretiens semi-directifs avec les élèves:
  - un entretien collectif effectué dans le prolongement immédiat de chaque séance ;
  - un entretien collectif à l'issue de la première séquence ;
  - un entretien individuel en fin de parcours.

## \* Prendre appui sur une étude de cas

« La perception ethnographique n'est pas de l'ordre de l'immédiateté de la vue, de la connaissance fulgurante de l'intuition mais de la vision ( et par conséquent de la connaissance) médiatisée, distancée, ré évaluée, instrumentée (...) et dans tous les cas retravaillée dans l'écriture » F.LAPLANTINE, 1996

- Entretiens semi-directifs avec les élèves:
  - un entretien collectif effectué dans le prolongement immédiat de chaque séance ;
  - un entretien collectif à l'issue de la première séquence ;
  - un entretien individuel en fin de parcours.

**Les compétences émotionnelles**

**Les compétences cognitives**

**Les compétences sociales**

## \* Prendre appui sur une étude de cas

« La perception ethnographique n'est pas de l'ordre de l'immédiateté de la vue, de la connaissance fulgurante de l'intuition mais de la vision ( et par conséquent de la connaissance) médiatisée, distancée, ré évaluée, instrumentée (...) et dans tous les cas retravaillée dans l'écriture » F.LAPLANTINE, 1996

### ● Entretiens semi-directifs avec les élèves:

- un entretien collectif effectué dans le prolongement immédiat de chaque séance ;
- un entretien collectif à l'issue de la première séquence ;
- un entretien individuel en fin de parcours.

**Les compétences émotionnelles**

**Les compétences cognitives**

**Les compétences sociales**

Partir de paroles d'élèves pour éclairer chacune de ces étapes et faire une synthèse réflexive de leurs paroles

**« On s'aide toujours entre nous »**

**Compétences sociales**

« On s'aide toujours entre nous »

**Compétences sociales**

Un des facteurs déclencheurs d'attitudes et de comportements prosociaux

▶ difficulté éprouvée par les élèves à résoudre un problème instrumental de façon autonome.

Un des facteurs déclencheurs d'attitudes et de comportements prosociaux

► difficulté éprouvée par les élèves à résoudre un problème instrumental de façon autonome.

**V** *On se dit toujours est-ce que ça va, est-ce que ça ne va pas, voilà*

**A** *Quand je ne sais pas comment je vais faire pour les matériaux je demande l'avis de la voisine*

Un des facteurs déclencheurs d'attitudes et de comportements prosociaux

▶ difficulté éprouvée par les élèves à résoudre un problème instrumental de façon autonome.

*V On se dit toujours est-ce que ça va, est-ce que ça ne va pas, voilà*

*A Quand je ne sais pas comment je vais faire pour les matériaux je demande l'avis de la voisine*

▶ Infléchir et préciser certains enjeux procéduraux non maîtrisés par certains,

▶ Discriminer la réponse instrumentale qui caractérise les apprentissages médiatisés par une action.

Un des facteurs déclencheurs d'attitudes et de comportements prosociaux

▶ difficulté éprouvée par les élèves à résoudre un problème instrumental de façon autonome.

**V** *On se dit toujours est-ce que ça va, est-ce que ça ne va pas, voilà*

**A** *Quand je ne sais pas comment je vais faire pour les matériaux je demande l'avis de la voisine*

▶ Infléchir et préciser certains enjeux procéduraux non maîtrisés par certains,

▶ Discriminer la réponse instrumentale qui caractérise les apprentissages médiatisés par une action.

**E** *On demande des conseils pour voir comment on peut faire*

**A** *C'est pour lui demander son avis*

**V** *C'est pour demander ce qu'elle en pense, elle*

**A** *C'est pour lui demander conseil*

**F** *On se demande qu'est-ce que je pourrais faire, je sais qu'il me manque quelque chose mais je sais pas quoi. Donc on dit Tu pourrais faire ça, ça pourrait améliorer*

**L** *Oui, oui, on s'aide toujours entre nous*

**M** *On se pose toujours des questions*

**F** *On discute, on dit pas non, oui, ça va pas : on en discute, on demande des explications*

**V** *Tu devrais faire ça, tu devrais pas faire ça*

**A** *On dit par exemple tu devrais faire ça*

**V** *Ou peut-être que tu devrais le repasser parce que ça ne se voit pas assez*

**M** *Par exemple on lui dit tu devrais passer cette couleur ça pourrait plus ressortir*

Un des facteurs déclencheurs d'attitudes et de comportements prosociaux

▶ difficulté éprouvée par les élèves à résoudre un problème instrumental de façon autonome.

**V** *On se dit toujours est-ce que ça va, est-ce que ça ne va pas, voilà*

**A** *Quand je ne sais pas comment je vais faire pour les matériaux je demande l'avis de la voisine*

▶ Infléchir et préciser certains enjeux procéduraux non maîtrisés par certains,

▶ Discriminer la réponse instrumentale qui caractérise les apprentissages médiatisés par une action.

**E** *On demande des conseils pour voir comment on peut faire*

**A** *C'est pour lui demander son avis*

**V** *C'est pour demander ce qu'elle en pense, elle*

**A** *C'est pour lui demander conseil*

**F** *On se demande qu'est-ce que je pourrais faire, je sais qu'il me manque quelque chose mais je sais pas quoi. Donc on dit Tu pourrais faire ça, ça pourrait améliorer*

**L** *Oui, oui, on s'aide toujours entre nous*

**M** *On se pose toujours des questions*

**F** *On discute, on dit pas non, oui, ça va pas : on en discute, on demande des explications*

**V** *Tu devrais faire ça, tu devrais pas faire ça*

**A** *On dit par exemple tu devrais faire ça*

**V** *Ou peut-être que tu devrais le repasser parce que ça ne se voit pas assez*

**M** *Par exemple on lui dit tu devrais passer cette couleur ça pourrait plus ressortir*

« Dialogue d'errance » (Filkenstein et Ducros, 1989)

Un des facteurs déclencheurs d'attitudes et de comportements prosociaux

► difficulté éprouvée par les élèves à résoudre un problème instrumental de façon autonome.

**V** *On se dit toujours est-ce que ça va, est-ce que ça ne va pas, voilà*

**A** *Quand je ne sais pas comment je vais faire pour les matériaux je demande l'avis de la voisine*

► Infléchir et préciser certains enjeux procéduraux non maîtrisés par certains,

► Discriminer la réponse instrumentale qui caractérise les apprentissages médiatisés par une action.

**E** *On demande des conseils pour voir comment on peut faire*

**A** *C'est pour lui demander son avis*

**V** *C'est pour demander ce qu'elle en pense, elle*

**A** *C'est pour lui demander conseil*

**F** *On se demande qu'est-ce que je pourrais faire, je sais qu'il me manque quelque chose mais je sais pas quoi. Donc on dit Tu pourrais faire ça, ça pourrait améliorer*

**L** *Oui, oui, on s'aide toujours entre nous*

**M** *On se pose toujours des questions*

**F** *On discute, on dit pas non, oui, ça va pas : on en discute, on demande des explications*

**V** *Tu devrais faire ça, tu devrais pas faire ça*

**A** *On dit par exemple tu devrais faire ça*

**V** *Ou peut-être que tu devrais le repasser parce que ça ne se voit pas assez*

**M** *Par exemple on lui dit tu devrais passer cette couleur ça pourrait plus ressortir*

« **Dialogue d'errance** » (Filkenstein et Ducros, 1989)

**E** *Souvent on regarde sans se le montrer. Par exemple quand moi je voulais faire quelque chose je savais que F l'avait fait et je regardais ce qu'elle faisait*

**C** *Moi des fois je travaille et V à côté de moi, comme il va prendre son support il bouge et je regarde ses gestes*

Un des facteurs déclencheurs d'attitudes et de comportements prosociaux

► difficulté éprouvée par les élèves à résoudre un problème instrumental de façon autonome.

**V** *On se dit toujours est-ce que ça va, est-ce que ça ne va pas, voilà*

**A** *Quand je ne sais pas comment je vais faire pour les matériaux je demande l'avis de la voisine*

► Infléchir et préciser certains enjeux procéduraux non maîtrisés par certains,

► Discriminer la réponse instrumentale qui caractérise les apprentissages médiatisés par une action.

**E** *On demande des conseils pour voir comment on peut faire*

**A** *C'est pour lui demander son avis*

**V** *C'est pour demander ce qu'elle en pense, elle*

**A** *C'est pour lui demander conseil*

**F** *On se demande qu'est-ce que je pourrais faire, je sais qu'il me manque quelque chose mais je sais pas quoi. Donc on dit Tu pourrais faire ça, ça pourrait améliorer*

**L** *Oui, oui, on s'aide toujours entre nous*

**M** *On se pose toujours des questions*

**F** *On discute, on dit pas non, oui, ça va pas : on en discute, on demande des explications*

**V** *Tu devrais faire ça, tu devrais pas faire ça*

**A** *On dit par exemple tu devrais faire ça*

**V** *Ou peut-être que tu devrais le repasser parce que ça ne se voit pas assez*

**M** *Par exemple on lui dit tu devrais passer cette couleur ça pourrait plus ressortir*

« **Dialogue d'errance** » (Filkenstein et Ducros, 1989)

« **Accessibilité visuelle** » (Marc et Picard, 1989)

**E** *Souvent on regarde sans se le montrer. Par exemple quand moi je voulais faire quelque chose je savais que F l'avait fait et je regardais ce qu'elle faisait*

**C** *Moi des fois je travaille et V à côté de moi, comme il va prendre son support il bouge et je regarde ses gestes*

« On s'aide toujours entre nous »

**Compétences sociales**

▼ *On regarde le voisin et en même temps il nous explique comment il fait*

**V** *On regarde le voisin et en même temps il nous explique comment il fait*

**V** *Mme S. c'est important ce qu'elle nous dit, elle nous conseille mais elle nous dit pas si c'est bien ou pas*

**M** *C'est important aussi mais c'est pas pareil qu'une copine. Une copine elle te dit c'est bien ou c'est pas bien pour que tu puisses faire mieux*

**L** *Là, c'est l'avis d'une copine*

**V** *Voilà, c'est pas pareil*

**M** *C'est l'avis d'une enfant. On fait plus confiance parce qu'on se connaît depuis qu'on est toutes petites*

**V** *C'est un peu comme une conseillère d'orientation*

**M** *Un prof un peu ami*

**V** *On regarde le voisin et en même temps il nous explique comment il fait*

**V** *Mme S. c'est important ce qu'elle nous dit, elle nous conseille mais elle nous dit pas si c'est bien ou pas*

**M** *C'est important aussi mais c'est pas pareil qu'une copine. Une copine elle te dit c'est bien ou c'est pas bien pour que tu puisses faire mieux*

**L** *Là, c'est l'avis d'une copine*

**V** *Voilà, c'est pas pareil*

**M** *C'est l'avis d'une enfant. On fait plus confiance parce qu'on se connaît depuis qu'on est toutes petites*

**V** *C'est un peu comme une conseillère d'orientation*

**M** *Un prof un peu ami*

→ Dimension affective

**V** *On regarde le voisin et en même temps il nous explique comment il fait*

**V** *Mme S. c'est important ce qu'elle nous dit, elle nous conseille mais elle nous dit pas si c'est bien ou pas*

**M** *C'est important aussi mais c'est pas pareil qu'une copine. Une copine elle te dit c'est bien ou c'est pas bien pour que tu puisses faire mieux*

**L** *Là, c'est l'avis d'une copine*

**V** *Voilà, c'est pas pareil*

**M** *C'est l'avis d'une enfant. On fait plus confiance parce qu'on se connaît depuis qu'on est toutes petites*

**V** *C'est un peu comme une conseillère d'orientation*

**M** *Un prof un peu ami*

→ Dimension affective

Assurer une forme de vagabondage cognitif amenant l'élève à surmonter l'inconnu (Filkenstein et Ducros, 1989)

**V** *On regarde le voisin et en même temps il nous explique comment il fait*

**V** *Mme S. c'est important ce qu'elle nous dit, elle nous conseille mais elle nous dit pas si c'est bien ou pas*

**M** *C'est important aussi mais c'est pas pareil qu'une copine. Une copine elle te dit c'est bien ou c'est pas bien pour que tu puisses faire mieux*

**L** *Là, c'est l'avis d'une copine*

**V** *Voilà, c'est pas pareil*

**M** *C'est l'avis d'une enfant. On fait plus confiance parce qu'on se connaît depuis qu'on est toutes petites*

**V** *C'est un peu comme une conseillère d'orientation*

**M** *Un prof un peu ami*

Dimension affective

Assurer une forme de vagabondage cognitif amenant l'élève à surmonter l'inconnu (Filkenstein et Ducros, 1989)

Le développement des liens sociaux conforte les élèves, comme si ces interactions de proximité jouaient un rôle de tempérance et de régulation, de sécurisation pour entrer dans l'apprentissage et surmonter les difficultés rencontrées.

**« On s'aide toujours entre nous »**

**Compétences sociales**

**Interactions de tutelle**



**« On s'aide toujours entre nous »**

**Compétences sociales**

**Interactions de tutelle**

**Processus d'étayage**



« On s'aide toujours entre nous »



Éducation et didactique

3-3 | Octobre 2009  
Varia

Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées

*Teaching skills: a multi-agenda of embedded concerns, a set of dynamic interactions between teacher's scaffolding postures and pupils' learning ones*

Dominique Bucheton et Yves Soulé

Compétences sociales

Interactions de tutelle

Processus d'étayage

*Le concept d'étayage désigne « toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans » (p.36).*

« On s'aide toujours entre nous »



Éducation et didactique

3-3 | Octobre 2009  
Varia

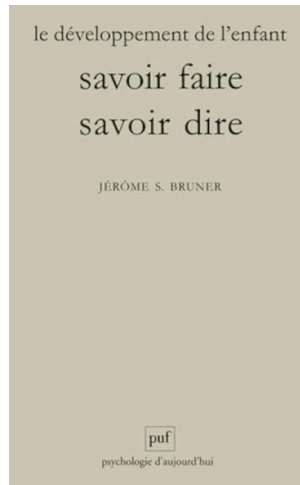
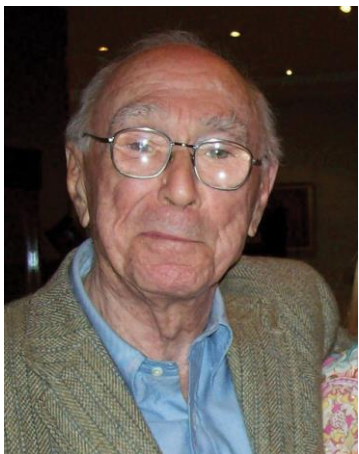
Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées

*Teaching skills: a multi-agenda of embedded concerns, a set of dynamic interactions between teacher's scaffolding postures and pupils' learning ones*

Dominique Bucheton et Yves Soulé



Jérôme S. BRUNER



Compétences sociales

Interactions de tutelle

Processus d'étayage

*Le concept d'étayage désigne « toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans » (p.36).*

« On s'aide toujours entre nous »



Éducation et didactique

3-3 | Octobre 2009  
Varia

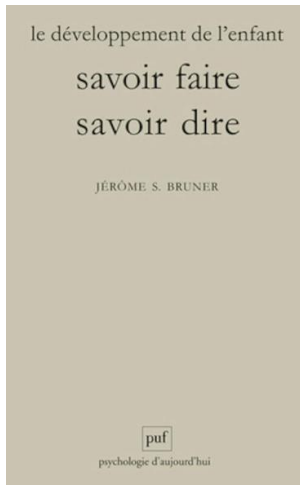
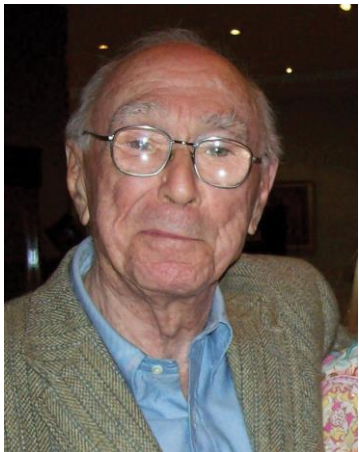
Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées

*Teaching skills: a multi-agenda of embedded concerns, a set of dynamic interactions between teacher's scaffolding postures and pupils' learning ones*

Dominique Bucheton et Yves Soulé



Jérôme S. BRUNER



Compétences sociales

Interactions de tutelle

Processus d'étayage

*Le concept d'étayage désigne « toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans » (p.36).*

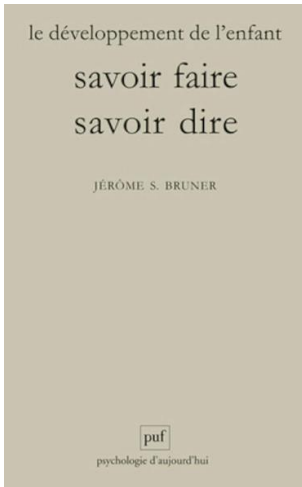
Ch.10. Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème

**TUTEUR STIMULATEUR PASSEUR**

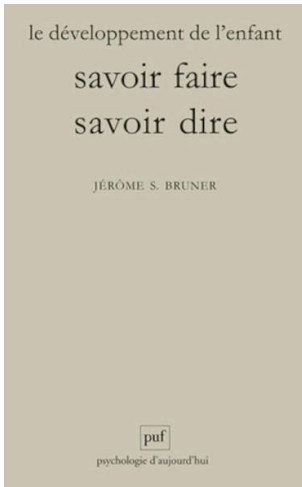
va restreindre la complexité de la tâche proposée [à l'enfant] pour lui permettre de résoudre une situation-problème qu'il ne peut accomplir seul ...

... tout en élaborant une tâche suffisamment complexe pour assurer au cours de la séance une possibilité de développement et de modification de sa conduite

## Ch. 11. La conscience, la parole et la « **zone proximale** »: réflexions sur la théorie de Vygotsky



## Zone proximale de développement



## Zone proximale de développement



Elle se situe entre le **niveau de développement actuel** de l'apprenant qui est déterminé par les épreuves et les problèmes qu'il peut résoudre seul ...

... et **son niveau de développement potentiel**, déterminé quant à lui par les épreuves et les problèmes qu'il n'est pas encore capable de résoudre seul, mais qu'il peut résoudre dans des situations de collaboration et d'interactions sociales.

Rochex, 1994, p.1042



Compléter par Collectif Nancy Metz Séverine

## Zone proximale de développement



Elle se situe entre le **niveau de développement actuel** de l'apprenant qui est déterminé par les épreuves et les problèmes qu'il peut résoudre seul ...

... et **son niveau de développement potentiel**, déterminé quant à lui par les épreuves et les problèmes qu'il n'est pas encore capable de résoudre seul, mais qu'il peut résoudre dans des situations de collaboration et d'interactions sociales.

Rochex, 1994, p.1042



**INTERACTIONS DE TUTELLE  
ETAYAGE  
ZONE PROXIMALE DE DEVELOPPEMENT**

Apporter un outillage méthodologique et conceptuel

- Favorisant la mise au travail
- Stimulant le maintien de l'attention
- Accompagnant la réflexivité

**« Quand je manipule ça va mieux »**

**Compétences émotionnelles**

E *C'est angoissant de ne pas réussir quand on est noté*

A *quand il y en a qu'une qui n'a pas compris, les autres essaient de lui expliquer*

M *Oui c'est une angoisse, ça, de pas y arriver, de pas avoir le temps*

A *On veut que la prof nous dise que ce soit bien parce qu'autrement ça va être une défaite si elle nous dit que c'est pas bien*

M *Mais quand on est dans le travail après on oublie l'angoisse, quand on y est vraiment dedans*

V *Mais après, quand on arrête ...*

M *Quand on arrête on panique*

V *Quand on est plongé dedans on oublie la note, on croit que ça va durer une éternité*

A *On est pris par ce qu'on fait, surtout avec l'encre on prend du plaisir à manipuler de nouvelles choses*

M *ça on ne peut pas le faire chez soi*

A *ça me calme ici parce qu'à la maison il faut que je fasse plein de choses, on a des jardins alors il faut que j'aille sortir l'herbe, donner à manger aux poules.*

E *C'est angoissant de ne pas réussir quand on est noté*

A *quand il y en a qu'une qui n'a pas compris, les autres essaient de lui expliquer*

M *Oui c'est une angoisse, ça, de pas y arriver, de pas avoir le temps*

A *On veut que la prof nous dise que ce soit bien parce qu'autrement ça va être une défaite si elle nous dit que c'est pas bien*

M *Mais quand on est dans le travail après on oublie l'angoisse, quand on y est vraiment dedans*

V *Mais après, quand on arrête ...*

M *Quand on arrête on panique*

V *Quand on est plongé dedans on oublie la note, on croit que ça va durer une éternité*

A *On est pris par ce qu'on fait, surtout avec l'encre on prend du plaisir à manipuler de nouvelles choses*

M *ça on ne peut pas le faire chez soi*

A *ça me calme ici parce qu'à la maison il faut que je fasse plein de choses, on a des jardins alors il faut que j'aille sortir l'herbe, donner à manger aux poules.*

**La pratique artistique en classe** est vécue par les élèves comme un espace-temps rassurant qui peu à peu leur permet de s'apaiser.

E *C'est angoissant de ne pas réussir quand on est noté*

A *quand il y en a qu'une qui n'a pas compris, les autres essaient de lui expliquer*

M *Oui c'est une angoisse, ça, de pas y arriver, de pas avoir le temps*

A *On veut que la prof nous dise que ce soit bien parce qu'autrement ça va être une défaite si elle nous dit que c'est pas bien*

M *Mais quand on est dans le travail après on oublie l'angoisse, quand on y est vraiment dedans*

V *Mais après, quand on arrête ...*

M *Quand on arrête on panique*

V *Quand on est plongé dedans on oublie la note, on croit que ça va durer une éternité*

A *On est pris par ce qu'on fait, surtout avec l'encre on prend du plaisir à manipuler de nouvelles choses*

M *ça on ne peut pas le faire chez soi*

A *ça me calme ici parce qu'à la maison il faut que je fasse plein de choses, on a des jardins alors il faut que j'aille sortir l'herbe, donner à manger aux poules.*

**La pratique artistique en classe** est vécue par les élèves comme un espace-temps rassurant qui peu à peu leur permet de s'apaiser.

L *Quand je commence à manipuler les objets, ça va mieux parce qu'au début quand je rentre dans la classe je suis énervée, c'est quand je vais pas y arriver, le stress, je me dis comment je vais m'y prendre et tout, et puis je commence et puis à l'arrivée ça va mieux. Je manipule les matériaux et puis parfois je leur parle. Je leur dis oui mais toi tu devrais pas être là. Mais je t'ai mis là parce que tu feras plus joli, voilà, je leur parle un peu*

IC *Dans ta tête ?*

L *Non des fois je leur dis à voix haute*

IC *Même en cours ?*

L *Non, enfin, en cours d'arts plastiques, oui. Je les manipule dans ma main et je leur dis toi il faudrait que tu sois plus doux, alors je le touche comme ça. Quand je manipule ça va mieux, je suis contente parce qu'au début je me suis dit que je ne savais pas comment m'y prendre et là je lui dis comment je t'ai créée : tu étais comme ça il y avait rien sur un bois, je t'ai mis sur un bois et tu es devenu comme ça, comme ça, petit à petit tu vas avancer.*

E *C'est angoissant de ne pas réussir quand on est noté*

A *quand il y en a qu'une qui n'a pas compris, les autres essaient de lui expliquer*

M *Oui c'est une angoisse, ça, de pas y arriver, de pas avoir le temps*

A *On veut que la prof nous dise que ce soit bien parce qu'autrement ça va être une défaite si elle nous dit que c'est pas bien*

M *Mais quand on est dans le travail après on oublie l'angoisse, quand on y est vraiment dedans*

V *Mais après, quand on arrête ...*

M *Quand on arrête on panique*

V *Quand on est plongé dedans on oublie la note, on croit que ça va durer une éternité*

A *On est pris par ce qu'on fait, surtout avec l'encre on prend du plaisir à manipuler de nouvelles choses*

M *ça on ne peut pas le faire chez soi*

A *ça me calme ici parce qu'à la maison il faut que je fasse plein de choses, on a des jardins alors il faut que j'aille sortir l'herbe, donner à manger aux poules.*

**La pratique artistique en classe** est vécue par les élèves comme un espace-temps rassurant qui peu à peu leur permet de s'apaiser.

L *Quand je commence à manipuler les objets, ça va mieux parce qu'au début quand je rentre dans la classe je suis énervée, c'est quand je vais pas y arriver, le stress, je me dis comment je vais m'y prendre et tout, et puis je commence et puis à l'arrivée ça va mieux. Je manipule les matériaux et puis parfois je leur parle. Je leur dis oui mais toi tu devrais pas être là. Mais je t'ai mis là parce que tu feras plus joli, voilà, je leur parle un peu*

IC *Dans ta tête ?*

L *Non des fois je leur dis à voix haute*

IC *Même en cours ?*

L *Non, enfin, en cours d'arts plastiques, oui. Je les manipule dans ma main et je leur dis toi il faudrait que tu sois plus doux, alors je le touche comme ça. Quand je manipule ça va mieux, je suis contente parce qu'au début je me suis dit que je ne savais pas comment m'y prendre et là je lui dis comment je t'ai créée : tu étais comme ça il y avait rien sur un bois, je t'ai mis sur un bois et tu es devenu comme ça, comme ça, petit à petit tu vas avancer.*

Dialogue intérieur ► « mise en place en soi-même d'une activité de coopération avec soi-même » (Brossard, 1989, p.55).

E *C'est angoissant de ne pas réussir quand on est noté*

A *quand il y en a qu'une qui n'a pas compris, les autres essaient de lui expliquer*

M *Oui c'est une angoisse, ça, de pas y arriver, de pas avoir le temps*

A *On veut que la prof nous dise que ce soit bien parce qu'autrement ça va être une défaite si elle nous dit que c'est pas bien*

M *Mais quand on est dans le travail après on oublie l'angoisse, quand on y est vraiment dedans*

V *Mais après, quand on arrête ...*

M *Quand on arrête on panique*

V *Quand on est plongé dedans on oublie la note, on croit que ça va durer une éternité*

A *On est pris par ce qu'on fait, surtout avec l'encre on prend du plaisir à manipuler de nouvelles choses*

M *ça on ne peut pas le faire chez soi*

A *ça me calme ici parce qu'à la maison il faut que je fasse plein de choses, on a des jardins alors il faut que j'aille sortir l'herbe, donner à manger aux poules.*

**La pratique artistique en classe** est vécue par les élèves comme un espace-temps rassurant qui peu à peu leur permet de s'apaiser.

L *Quand je commence à manipuler les objets, ça va mieux parce qu'au début quand je rentre dans la classe je suis énervée, c'est quand je vais pas y arriver, le stress, je me dis comment je vais m'y prendre et tout, et puis je commence et puis à l'arrivée ça va mieux. Je manipule les matériaux et puis parfois je leur parle. Je leur dis oui mais toi tu devrais pas être là. Mais je t'ai mis là parce que tu feras plus joli, voilà, je leur parle un peu*

IC *Dans ta tête ?*

L *Non des fois je leur dis à voix haute*

IC *Même en cours ?*

L *Non, enfin, en cours d'arts plastiques, oui. Je les manipule dans ma main et je leur dis toi il faudrait que tu sois plus doux, alors je le touche comme ça. Quand je manipule ça va mieux, je suis contente parce qu'au début je me suis dit que je ne savais pas comment m'y prendre et là je lui dis comment je t'ai créée : tu étais comme ça il y avait rien sur un bois, je t'ai mis sur un bois et tu es devenu comme ça, comme ça, petit à petit tu vas avancer.*

Dialogue intérieur ► « mise en place en soi-même d'une activité de coopération avec soi-même » (Brossard, 1989, p.55).

...« entre le pas vraiment intentionnel, le purement inconscient et l'intentionnel » (Duchamp, 1957)

« Quand je manipule ça va mieux »

Compétences émotionnelles

Mélange d'affectif, de ressenti, de représentation de la tâche et d'amorce de réflexion



*rythme l'avancée de l'apprentissage des élèves*

« Quand je manipule ça va mieux »

## Compétences émotionnelles

Mélange d'affectif, de ressenti, de représentation de la tâche et d'amorce de réflexion



*rythme l'avancée de l'apprentissage des élèves*



« Quand je manipule ça va mieux »

## Compétences émotionnelles

Mélange d'affectif, de ressenti, de représentation de la tâche et d'amorce de réflexion



*rythme l'avancée de l'apprentissage des élèves*



« Quand je manipule ça va mieux »

## Compétences émotionnelles

Mélange d'affectif, de ressenti, de représentation de la tâche et d'amorce de réflexion



*rythme l'avancée de l'apprentissage des élèves*



Je sais ce que je vais faire, je vais comme de la broderie

Ce sera un soleil abstrait

Tu n'as pas besoin de prendre de l'eau?

Mais vous vous faites la tête?

C'est mieux de travailler debout

Mon soleil il ne grossit pas assez vite

**« Il faut qu'on commence pour comprendre »**

**Compétences cognitives**

**« Il faut qu'on commence pour comprendre »**

**Compétences cognitives**

- ▶ Atteindre leurs buts et à construire leurs apprentissages

## « Il faut qu'on commence pour comprendre »

## Compétences cognitives

### ► Atteindre leurs buts et à construire leurs apprentissages

M *C'est pas une leçon*

V *Enfin, si, c'est une leçon, mais c'est pas écrit, il n'y a rien à apprendre. Disons que là tu apprends, on apprend en le faisant. A chaque cours on fait quelque chose de nouveau, on apprend au fur et à mesure qu'on le fait*

E *Quand on nous explique comme ça, tu dois faire ci, tu dois faire ça, on comprend pas. Quand on est en train de le faire, on comprend mieux*

M *Il faut qu'on commence pour comprendre*

L *Oui, moi je trouve que c'est amusant de chercher ce que je peux faire. Quand on fait un problème de maths, il y a toujours une réponse, ce sera toujours la même chose, alors que là, quand on fait un travail, il peut changer, on peut changer les formes, il sera jamais le même*

M *Oui, en maths il faut écrire, là, on manipule les choses, on peut changer si on a envie*

E *Au début, quand Mme S. nous a parlé de donner l'impression de vieux, on ne savait pas trop comment faire. Après on a fait des coulures, des gravures, on a vu ce que ça donnait, on en a discuté et on a compris ce qu'elle voulait dire, au début*

V *Au début on comprenait pas, au début on comprend rien mais quand t'y es dedans tu comprends tout*

## « Il faut qu'on commence pour comprendre »

## Compétences cognitives

### ► Atteindre leurs buts et à construire leurs apprentissages

M *C'est pas une leçon*

V *Enfin, si, c'est une leçon, mais c'est pas écrit, il n'y a rien à apprendre. Disons que là tu apprends, on apprend en le faisant. A chaque cours on fait quelque chose de nouveau, on apprend au fur et à mesure qu'on le fait*

E *Quand on nous explique comme ça, tu dois faire ci, tu dois faire ça, on comprend pas. Quand on est en train de le faire, on comprend mieux*

M *Il faut qu'on commence pour comprendre*

L *Oui, moi je trouve que c'est amusant de chercher ce que je peux faire. Quand on fait un problème de maths, il y a toujours une réponse, ce sera toujours la même chose, alors que là, quand on fait un travail, il peut changer, on peut changer les formes, il sera jamais le même*

M *Oui, en maths il faut écrire, là, on manipule les choses, on peut changer si on a envie*

E *Au début, quand Mme S. nous a parlé de donner l'impression de vieux, on ne savait pas trop comment faire. Après on a fait des coulures, des gravures, on a vu ce que ça donnait, on en a discuté et on a compris ce qu'elle voulait dire, au début*

V *Au début on comprenait pas, au début on comprend rien mais quand t'y es dedans tu comprends tout*

→ Propension à réguler leur potentiel de réflexion avec les actions menées alors même que la finalité de ces actions n'est pas donnée à priori

## « Il faut qu'on commence pour comprendre »

## Compétences cognitives

### ► Atteindre leurs buts et à construire leurs apprentissages

M *C'est pas une leçon*

V *Enfin, si, c'est une leçon, mais c'est pas écrit, il n'y a rien à apprendre. Disons que là tu apprends, on apprend en le faisant. A chaque cours on fait quelque chose de nouveau, on apprend au fur et à mesure qu'on le fait*

E *Quand on nous explique comme ça, tu dois faire ci, tu dois faire ça, on comprend pas. Quand on est en train de le faire, on comprend mieux*

M *Il faut qu'on commence pour comprendre*

L *Oui, moi je trouve que c'est amusant de chercher ce que je peux faire. Quand on fait un problème de maths, il y a toujours une réponse, ce sera toujours la même chose, alors que là, quand on fait un travail, il peut changer, on peut changer les formes, il sera jamais le même*

M *Oui, en maths il faut écrire, là, on manipule les choses, on peut changer si on a envie*

E *Au début, quand Mme S. nous a parlé de donner l'impression de vieux, on ne savait pas trop comment faire. Après on a fait des coulures, des gravures, on a vu ce que ça donnait, on en a discuté et on a compris ce qu'elle voulait dire, au début*

V *Au début on comprenait pas, au début on comprend rien mais quand t'y es dedans tu comprends tout*

→ Propension à réguler leur potentiel de réflexion avec les actions menées alors même que la finalité de ces actions n'est pas donnée à priori

Importance du rôle moteur de la pratique et de l'expérience dans leurs apprentissages (Dewey, 1934)

## « Il faut qu'on commence pour comprendre »

## Compétences cognitives

### ► Atteindre leurs buts et à construire leurs apprentissages

M *C'est pas une leçon*

V *Enfin, si, c'est une leçon, mais c'est pas écrit, il n'y a rien à apprendre. Disons que là tu apprends, on apprend en le faisant. A chaque cours on fait quelque chose de nouveau, on apprend au fur et à mesure qu'on le fait*

E *Quand on nous explique comme ça, tu dois faire ci, tu dois faire ça, on comprend pas. Quand on est en train de le faire, on comprend mieux*

M *Il faut qu'on commence pour comprendre*

L *Oui, moi je trouve que c'est amusant de chercher ce que je peux faire. Quand on fait un problème de maths, il y a toujours une réponse, ce sera toujours la même chose, alors que là, quand on fait un travail, il peut changer, on peut changer les formes, il sera jamais le même*

M *Oui, en maths il faut écrire, là, on manipule les choses, on peut changer si on a envie*

E *Au début, quand Mme S. nous a parlé de donner l'impression de vieux, on ne savait pas trop comment faire. Après on a fait des coulures, des gravures, on a vu ce que ça donnait, on en a discuté et on a compris ce qu'elle voulait dire, au début*

V *Au début on comprenait pas, au début on comprend rien mais quand t'y es dedans tu comprends tout*

► Propension à réguler leur potentiel de réflexion avec les actions menées alors même que la finalité de ces actions n'est pas donnée à priori

Importance du rôle moteur de la pratique et de l'expérience dans leurs apprentissages (Dewey, 1934)

► retour sur expérience ► augmente la capacité d'attention à soi

## « Il faut qu'on commence pour comprendre »

## Compétences cognitives

### ► Atteindre leurs buts et à construire leurs apprentissages

M *C'est pas une leçon*

V *Enfin, si, c'est une leçon, mais c'est pas écrit, il n'y a rien à apprendre. Disons que là tu apprends, on apprend en le faisant. A chaque cours on fait quelque chose de nouveau, on apprend au fur et à mesure qu'on le fait*

E *Quand on nous explique comme ça, tu dois faire ci, tu dois faire ça, on comprend pas. Quand on est en train de le faire, on comprend mieux*

M *Il faut qu'on commence pour comprendre*

L *Oui, moi je trouve que c'est amusant de chercher ce que je peux faire. Quand on fait un problème de maths, il y a toujours une réponse, ce sera toujours la même chose, alors que là, quand on fait un travail, il peut changer, on peut changer les formes, il sera jamais le même*

M *Oui, en maths il faut écrire, là, on manipule les choses, on peut changer si on a envie*

E *Au début, quand Mme S. nous a parlé de donner l'impression de vieux, on ne savait pas trop comment faire. Après on a fait des coulures, des gravures, on a vu ce que ça donnait, on en a discuté et on a compris ce qu'elle voulait dire, au début*

V *Au début on comprenait pas, au début on comprend rien mais quand t'y es dedans tu comprends tout*

► Propension à réguler leur potentiel de réflexion avec les actions menées alors même que la finalité de ces actions n'est pas donnée à priori

Importance du rôle moteur de la pratique et de l'expérience dans leurs apprentissages (Dewey, 1934)

► retour sur expérience ► augmente la capacité d'attention à soi

► Autoréflexivité

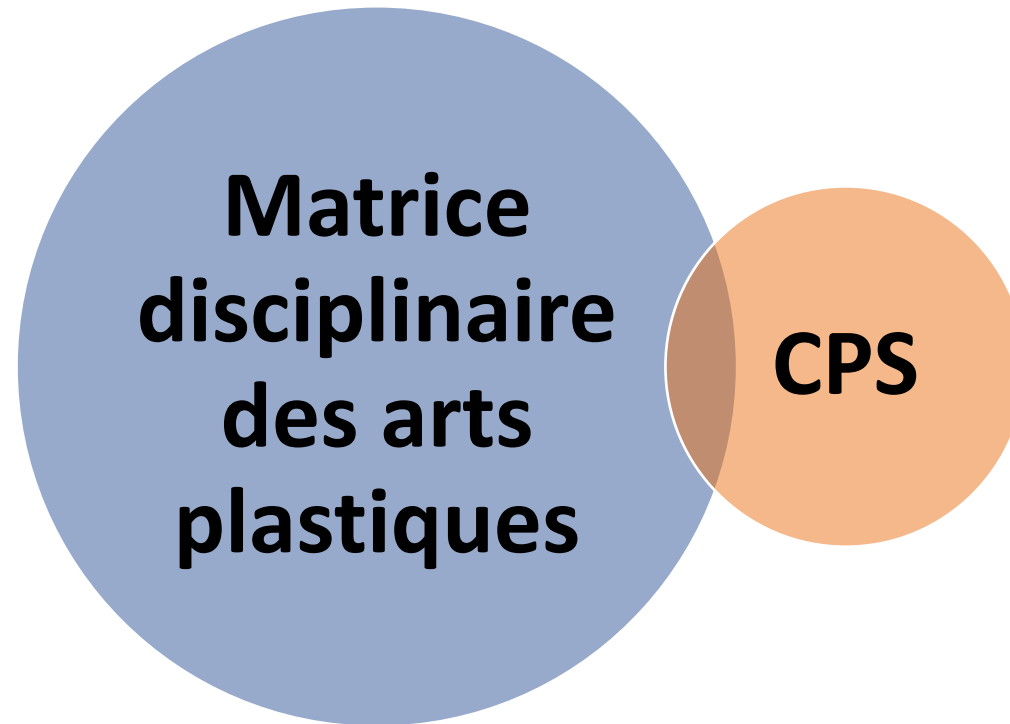
\* Ouvrir des pistes de réflexion et projeter de nouvelles pratiques?

\* Ouvrir des pistes de réflexion et projeter de nouvelles pratiques?

*PENSER LA MISE EN ŒUVRE DU LIEN ENTRE COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES PROPRES AUX AP ET CPS DANS LE CURRICULUM EN ACTES*

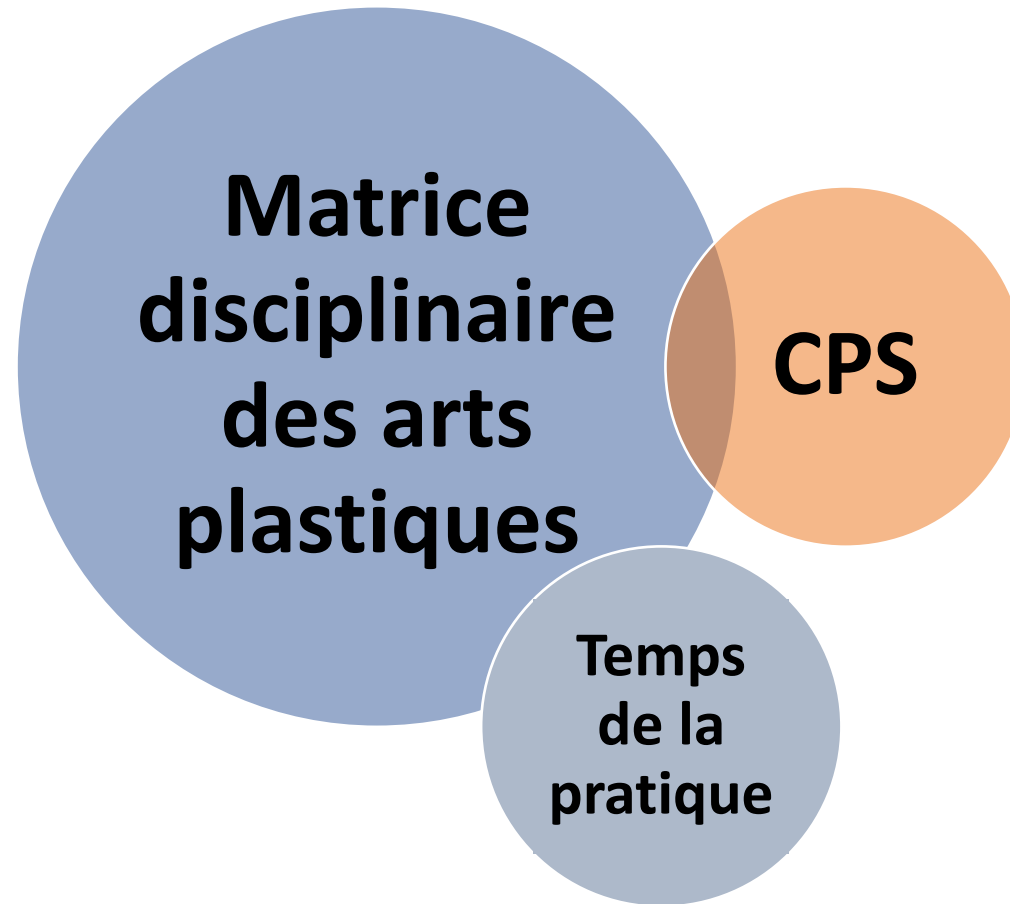
\* Ouvrir des pistes de réflexion et projeter de nouvelles pratiques?

*PENSER LA MISE EN ŒUVRE DU LIEN ENTRE COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES PROPRES AUX AP ET CPS DANS LE CURRICULUM EN ACTES*



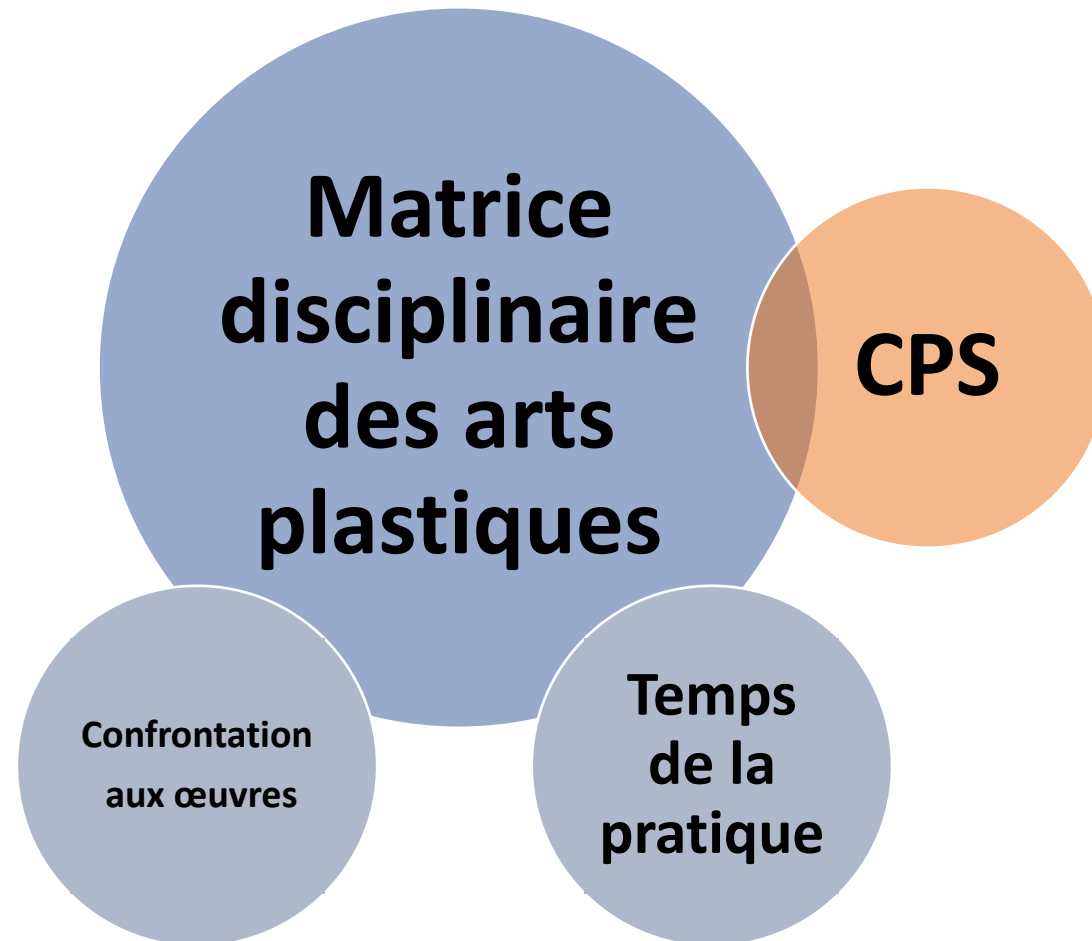
\* Ouvrir des pistes de réflexion et projeter de nouvelles pratiques?

*PENSER LA MISE EN ŒUVRE DU LIEN ENTRE COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES PROPRES AUX AP ET CPS DANS LE CURRICULUM EN ACTES*



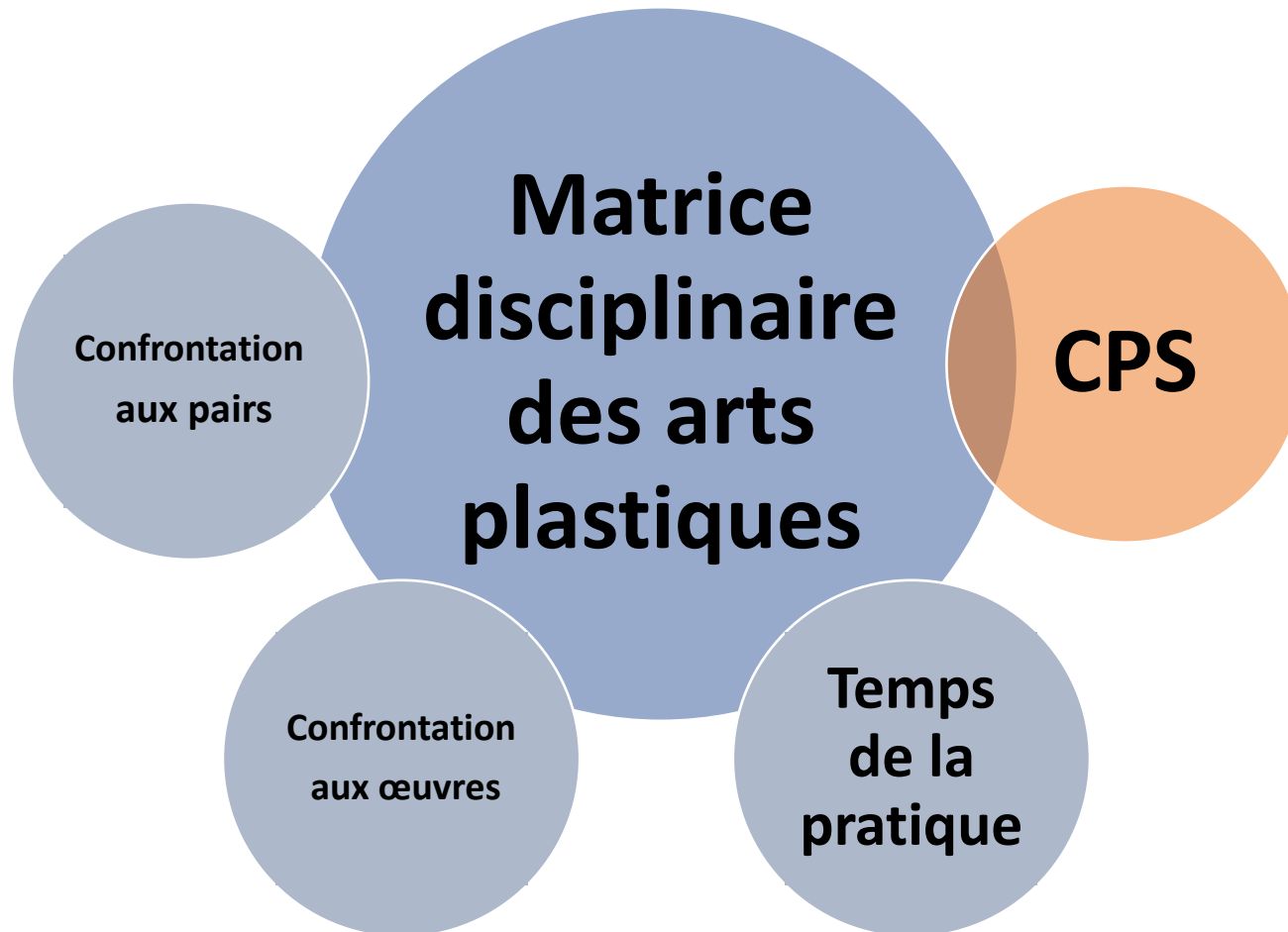
\* Ouvrir des pistes de réflexion et projeter de nouvelles pratiques?

*PENSER LA MISE EN ŒUVRE DU LIEN ENTRE COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES PROPRES AUX AP ET CPS DANS LE CURRICULUM EN ACTES*



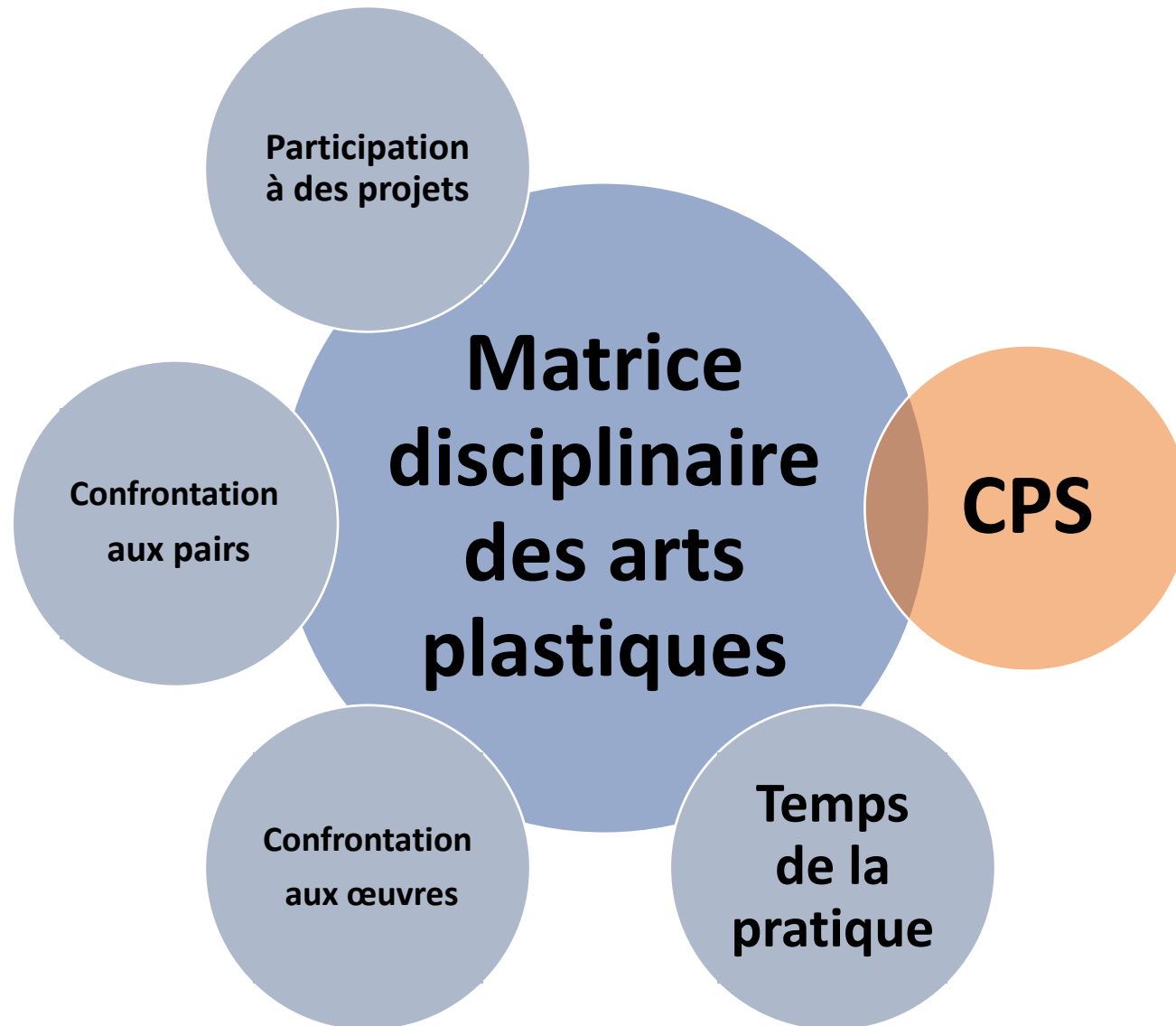
\* Ouvrir des pistes de réflexion et projeter de nouvelles pratiques?

*PENSER LA MISE EN ŒUVRE DU LIEN ENTRE COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES PROPRES AUX AP ET CPS DANS LE CURRICULUM EN ACTES*



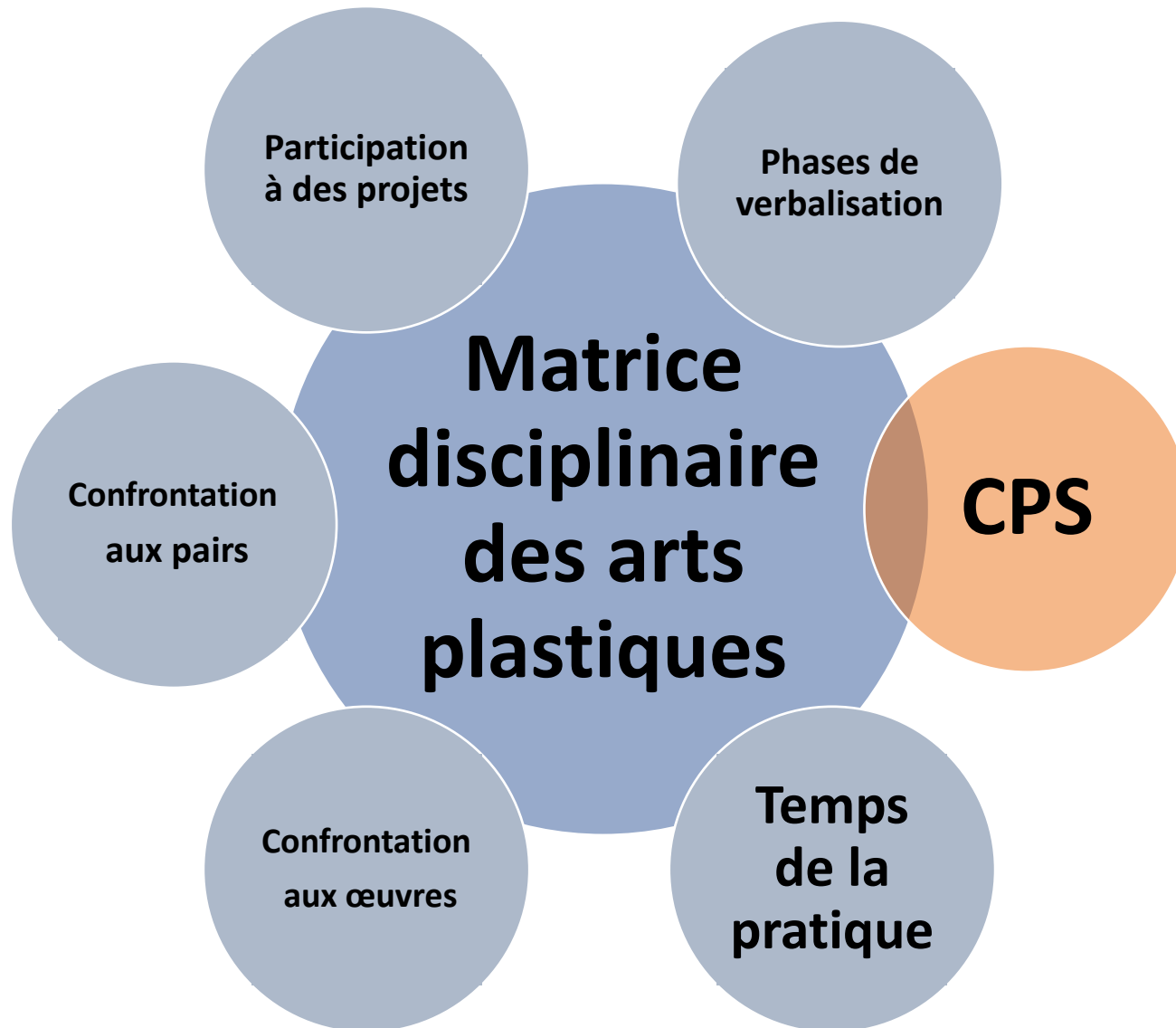
\* Ouvrir des pistes de réflexion et projeter de nouvelles pratiques?

*PENSER LA MISE EN ŒUVRE DU LIEN ENTRE COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES PROPRES AUX AP ET CPS DANS LE CURRICULUM EN ACTES*



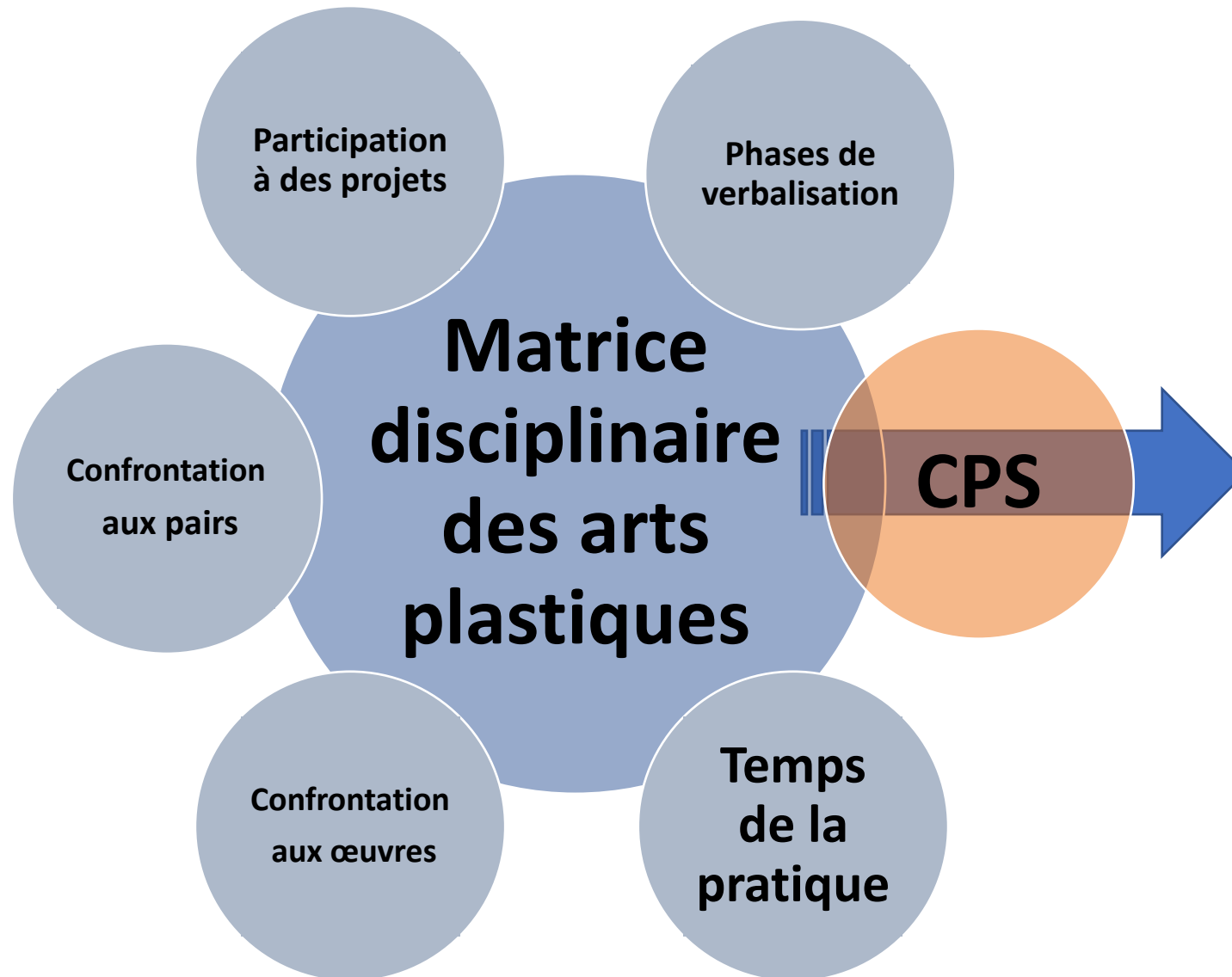
\* Ouvrir des pistes de réflexion et projeter de nouvelles pratiques?

*PENSER LA MISE EN ŒUVRE DU LIEN ENTRE COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES PROPRES AUX AP ET CPS DANS LE CURRICULUM EN ACTES*



\* Ouvrir des pistes de réflexion et projeter de nouvelles pratiques?

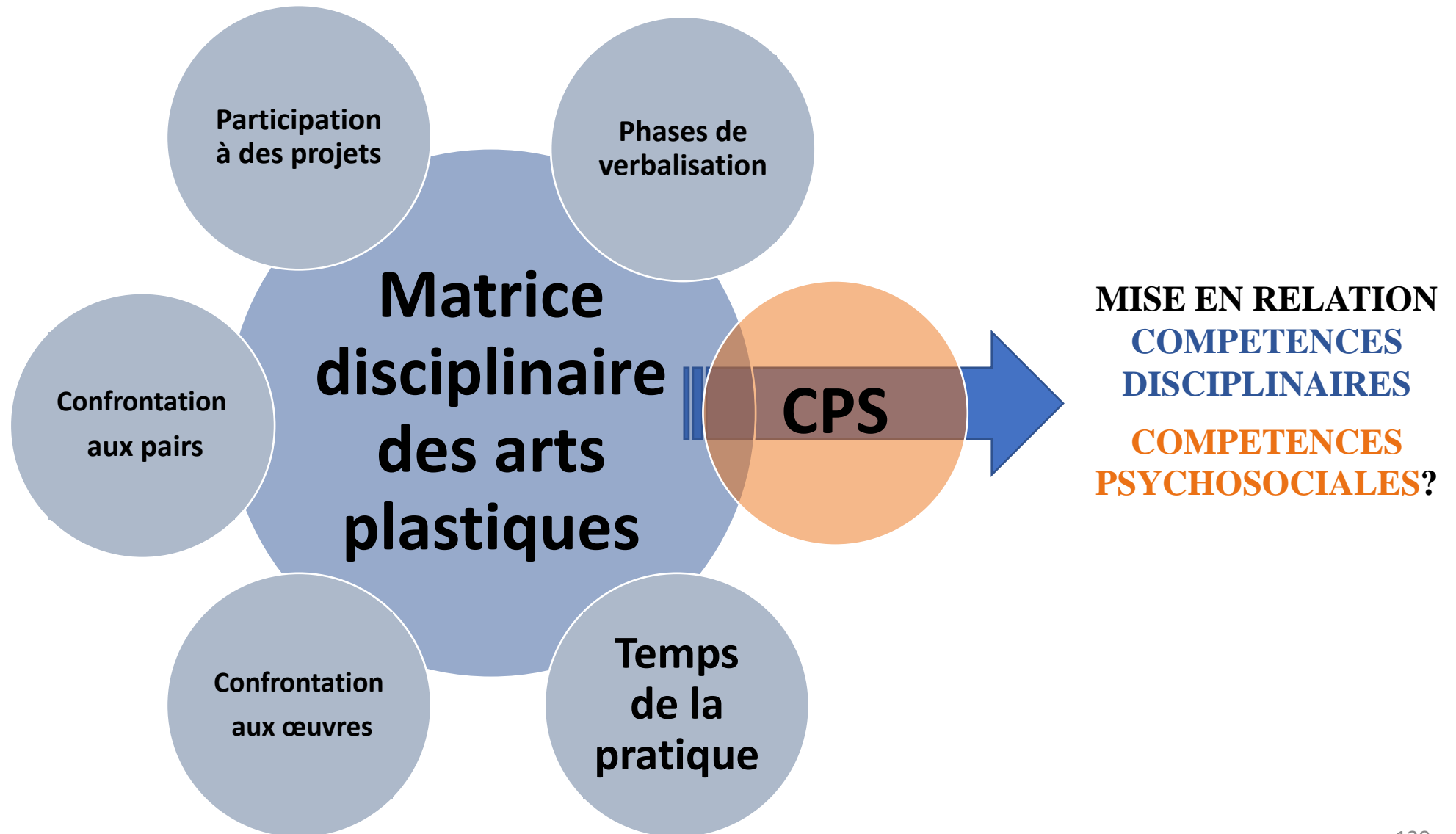
*PENSER LA MISE EN ŒUVRE DU LIEN ENTRE COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES PROPRES AUX AP ET CPS DANS LE CURRICULUM EN ACTES*



... les élèves sont invités à mettre des mots sur leurs ressentis, à être à l'écoute de leurs émotions pour exprimer leurs avis, à résoudre par leurs pensées et leurs actions des situations-problèmes, à se lier avec leurs pairs pour travailler en équipe.

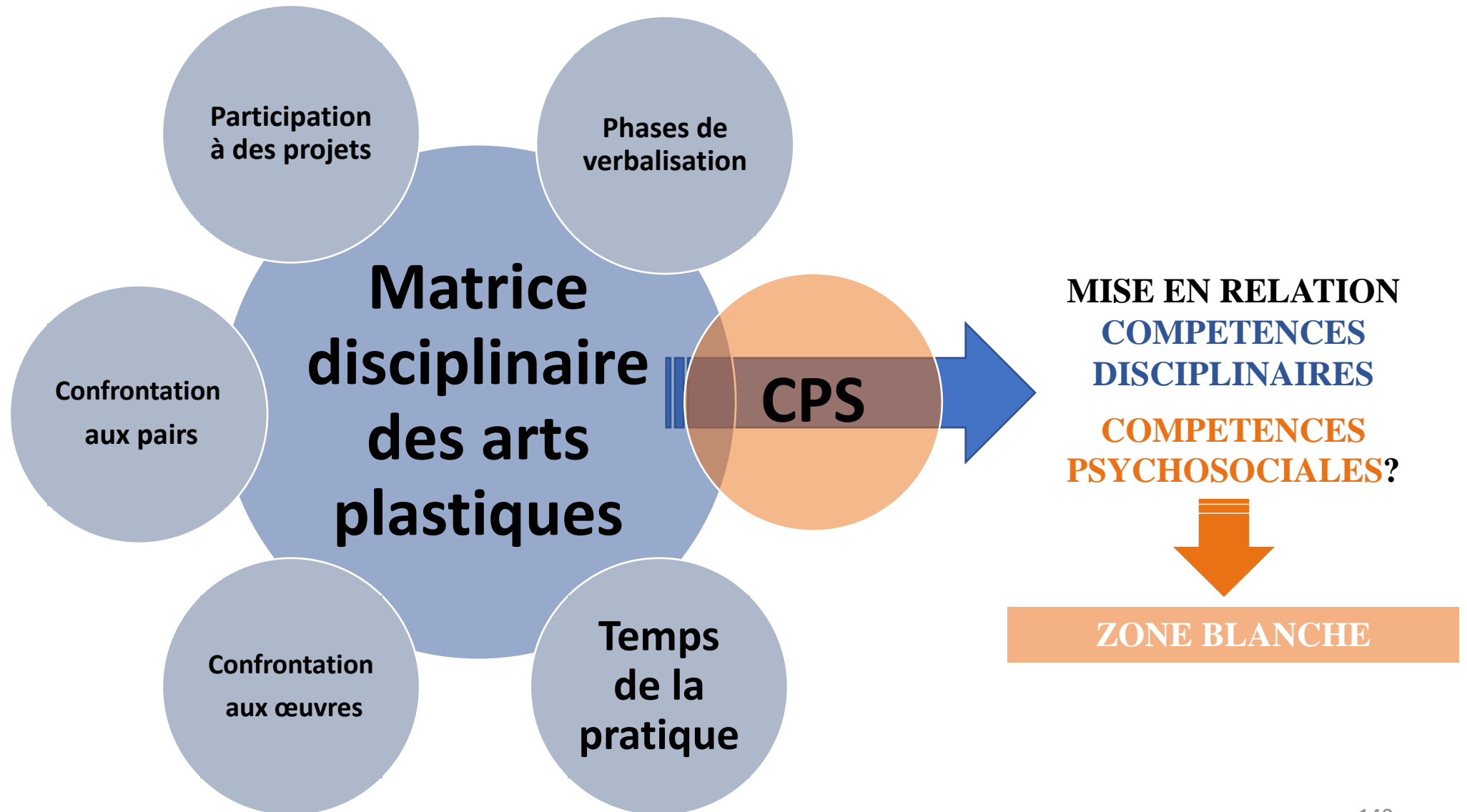
\* Ouvrir des pistes de réflexion et projeter de nouvelles pratiques?

*PENSER LA MISE EN ŒUVRE DU LIEN ENTRE COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES PROPRES AUX AP ET CPS DANS LE CURRICULUM EN ACTES*



\* Ouvrir des pistes de réflexion et projeter de nouvelles pratiques?

*PENSER LA MISE EN ŒUVRE DU LIEN ENTRE COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES PROPRES AUX AP ET CPS DANS LE CURRICULUM EN ACTES*



\* Ouvrir des pistes de réflexion et projeter de nouvelles pratiques?

**Lettre de saisine ministérielle**  
**13 mars 2024**

### **Compétences psychosociales et culture générale**

Les nouveaux programmes devront accorder une **place substantielle** à la maîtrise des compétences psychosociales. En effet, outre les compétences disciplinaires spécifiques qu'il transmet, chaque enseignement contribue au développement des compétences cognitives, émotionnelles et sociales des élèves. Ces derniers doivent ainsi pouvoir agir de manière responsable et autonome, en citoyens éclairés.

\* Ouvrir des pistes de réflexion et projeter de nouvelles pratiques?

Lettre de saisine ministérielle  
13 mars 2024

### Compétences psychosociales et culture générale

Les nouveaux programmes devront accorder une **place substantielle** à la maîtrise des compétences psychosociales. En effet, outre les compétences disciplinaires spécifiques qu'il transmet, chaque enseignement contribue au développement des compétences cognitives, émotionnelles et sociales des élèves. Ces derniers doivent ainsi pouvoir agir de manière responsable et autonome, en citoyens éclairés.



ZONE BLANCHE

\* Ouvrir des pistes de réflexion et projeter de nouvelles pratiques?

**Lettre de saisine ministérielle**  
**13 mars 2024**

### **Compétences psychosociales et culture générale**

Les nouveaux programmes devront accorder une **place substantielle** à la maîtrise des compétences psychosociales. En effet, outre les compétences disciplinaires spécifiques qu'il transmet, chaque enseignement contribue au développement des compétences cognitives, émotionnelles et sociales des élèves. Ces derniers doivent ainsi pouvoir agir de manière responsable et autonome, en citoyens éclairés.

**Temps  
de la  
pratique**

\* Ouvrir des pistes de réflexion et projeter de nouvelles pratiques?

Lettre de saisine ministérielle  
13 mars 2024

### Compétences psychosociales et culture générale

Les nouveaux programmes devront accorder une **place substantielle** à la maîtrise des compétences psychosociales. En effet, outre les compétences disciplinaires spécifiques qu'il transmet, chaque enseignement contribue au développement des compétences cognitives, émotionnelles et sociales des élèves. Ces derniers doivent ainsi pouvoir agir de manière responsable et autonome, en citoyens éclairés.

Temps  
de la  
pratique

Articulation entre le faire et le dire qui invite les élèves à porter attention à **leurs gestes**, à **ceux de leurs pairs** et à **ceux des artistes**

\* Ouvrir des pistes de réflexion et projeter de nouvelles pratiques?

Lettre de saisine ministérielle  
13 mars 2024

### Compétences psychosociales et culture générale

Les nouveaux programmes devront accorder une **place substantielle** à la maîtrise des compétences psychosociales. En effet, outre les compétences disciplinaires spécifiques qu'il transmet, chaque enseignement contribue au développement des compétences cognitives, émotionnelles et sociales des élèves. Ces derniers doivent ainsi pouvoir agir de manière responsable et autonome, en citoyens éclairés.

Temps  
de la  
pratique

Articulation entre le faire et le dire qui invite les élèves à porter attention à **leurs gestes**, à **ceux de leurs pairs** et à **ceux des artistes**



**Lieu d'action** mais également **de communication** propice au développement des CPS

\* Ouvrir des pistes de réflexion et projeter de nouvelles pratiques?

Temps  
de la  
pratique

Articulation entre le faire et le dire qui invite les élèves à porter attention à **leurs gestes**,  
à **ceux de leurs pairs** et à **ceux des artistes**

**Lieu d'action** mais également **de communication** propice au développement des CPS

**Les élèves sont capables:**

- de parler de leurs émotions,
  - de les identifier,
- d'en saisir le cheminement et l'impact sur leurs actions.

Ils apportent des éléments de réflexion pour expliquer **comment ils procèdent pour résoudre des problèmes**, **précisent la nature des liens qu'ils établissent avec leurs pairs**

\* Ouvrir des pistes de réflexion et projeter de nouvelles pratiques?

Temps  
de la  
pratique

Articulation entre le faire et le dire qui invite les élèves à porter attention à **leurs gestes**, à **ceux de leurs pairs** et à **ceux des artistes**

**Lieu d'action** mais également **de communication** propice au développement des CPS

Les élèves sont capables:

- de parler de leurs émotions,
  - de les identifier,
- d'en saisir le cheminement et l'impact sur leurs actions.

Ils apportent des éléments de réflexion pour expliquer **comment ils procèdent pour résoudre des problèmes**, **précisent la nature des liens qu'ils établissent avec leurs pairs**.

**EN DEHORS DU CONTEXTE DU COURS**

\* Ouvrir des pistes de réflexion et projeter de nouvelles pratiques?

Temps  
de la  
pratique

Articulation entre le faire et le dire qui invite les élèves à porter attention à **leurs gestes**, à **ceux de leurs pairs** et à **ceux des artistes**

**Lieu d'action** mais également **de communication** propice au développement des CPS

Les élèves sont capables:

- de parler de leurs émotions,
  - de les identifier,
  - d'en saisir le cheminement et l'impact sur leurs actions.

Ils apportent des éléments de réflexion pour expliquer **comment ils procèdent pour résoudre des problèmes**, **précisent la nature des liens qu'ils établissent avec leurs pairs**.

**EN DEHORS DU CONTEXTE DU COURS**

*Comment ménager une place et un rôle plus explicites, pour les enseignants et pour les élèves, à ces CPS au sein des situations d'enseignement-apprentissage?*



\* Ouvrir des pistes de réflexion et projeter de nouvelles pratiques?



*Comment ménager une place et un rôle plus explicites, pour les enseignants et pour les élèves, à ces CPS au sein des situations d'enseignement-apprentissage?*



ZONE BLANCHE



*Comment ménager une place et un rôle plus explicites, pour les enseignants et pour les élèves, à ces CPS au sein des situations d'enseignement-apprentissage?*



ZONE BLANCHE

HYPOTHESE

Une meilleure prise en charge des CPS dans les séances d'arts plastiques permettrait de revisiter le processus d'étayage en ménageant de nouvelles modalités de travail, plus attentives par exemple au rôle des interactions entre élèves et non plus uniquement entre élèves et enseignant.e.





A partir du moment où vous allez vous mettre en pratique je ne répondrai plus à vos questions. Ceux et celles qui pourront éventuellement vous aider ce seront vos camarades [...]. Si vous avez des questions à poser vous les posez à vos voisins de table.



**Bascule dans le temps de la pratique**





**Bascule dans le temps de la pratique**



**Espace de respiration dans lequel les compétences psychosociales au sein des micro-groupes vont être amenées à se déployer sous une forme renforcée par rapport à d'habitude**



**Bascule dans le temps de la pratique**



**Espace de respiration dans lequel les compétences psychosociales au sein des micro-groupes vont être amenées à se déployer sous une forme renforcée par rapport à d'habitude**

**Étayage entre pairs**



**Bascule dans le temps de la pratique**



**Espace de respiration dans lequel les compétences psychosociales au sein des micro-groupes vont être amenées à se déployer sous une forme renforcée par rapport à d'habitude**

**Etayage entre pairs**

**Expérimenter en les explicitant auprès des élèves de nouvelles modalités de travail de façon à permettre aux compétences psychosociales de jouer un rôle moteur**

- Comment incorporer tout au long de la conduite de l'étude cette capacité qu'ont les élèves à réfléchir sur leurs **manières d'être** en cours?

- Comment incorporer tout au long de la conduite de l'étude cette capacité qu'ont les élèves à réfléchir sur leurs **manières d'être** en cours?
- Comment faire en sorte que cette prise de parole sur la **manière d'être** des élèves, ou la manière de vivre leur rapport au travail, leurs rapports aux autres dans le cadre du travail, soit constitutive du processus d'enseignement-apprentissage, au même titre que la prise de parole sur leurs **manières de faire** ?

● Prise de parole des élèves sur leurs **manières de faire**

- Prise de parole des élèves sur leurs **manières de faire**



Expertise des enseignants

● Prise de parole des élèves sur leurs **manières de faire**



Expertise des enseignants



Outillage méthodologique et conceptuel afin que l'élève puisse prendre de la distance par rapport à ce qu'il produit et ce qu'il apprend

● Prise de parole des élèves sur leurs **manières de faire**

↓  
Expertise des enseignants

↓  
Outillage méthodologique et conceptuel afin que l'élève puisse prendre de la distance par rapport à ce qu'il produit et ce qu'il apprend

↓  
Secondariser l'agir en mettant des mots sur ses gestes pour en comprendre les finalités (Bucheton et Soulé, 2009).

● Prise de parole des élèves sur leurs **manières de faire**

↓  
Expertise des enseignants

↓  
Outillage méthodologique et conceptuel afin que l'élève puisse prendre de la distance par rapport à ce qu'il produit et ce qu'il apprend

↓  
Secondariser l'agir en mettant des mots sur ses gestes pour en comprendre les finalités (Bucheton et Soulé, 2009).

↓  
Processus cognitifs et métacognitifs complexes qui permettent à l'élève de résoudre partiellement ou en totalité la situation-problème à laquelle il est confronté.

● Prise de parole des élèves sur leurs **manières de faire**

Expertise des enseignants

Outillage méthodologique et conceptuel afin que l'élève puisse prendre de la distance par rapport à ce qu'il produit et ce qu'il apprend

Secondariser l'agir en mettant des mots sur ses gestes pour en comprendre les finalités (Bucheton et Soulé, 2009).

Processus cognitifs et métacognitifs complexes qui permettent à l'élève de résoudre partiellement ou en totalité la situation-problème à laquelle il est confronté.

Apports de la psychologie cognitive, du socioconstructivisme sur les habiletés métacognitives, la structuration de l'esprit critique ou les activités d'autorégulation des élèves.

Développement des facultés  
métacognitives

OBJECTIF MAJEUR DE TOUTE FORMATION

Développement des facultés  
métacognitives



## OBJECTIF MAJEUR DE TOUTE FORMATION

Renvoie « à tous les instants au cours desquels les élèves s'interrogent sur leurs stratégies d'apprentissage afin d'englober la compréhension dans un système d'explications qu'ils puissent réutiliser ultérieurement » (Develay, 1992, p.134).

Développement des facultés  
métacognitives

## OBJECTIF MAJEUR DE TOUTE FORMATION

Renvoie « à tous les instants au cours desquels les élèves s'interrogent sur leurs stratégies d'apprentissage afin d'englober la compréhension dans un système d'explications qu'ils puissent réutiliser ultérieurement » (Develay, 1992, p.134).

mettre des mots sur ses gestes → **mettre des mots sur sa façon d'être et d'agir, d'interagir dans le temps de l'action**

Développement des facultés  
métacognitives

## OBJECTIF MAJEUR DE TOUTE FORMATION

Renvoie « à tous les instants au cours desquels les élèves s'interrogent sur leurs stratégies d'apprentissage afin d'englober la compréhension dans un système d'explications qu'ils puissent réutiliser ultérieurement » (Develay, 1992, p.134).

mettre des mots sur ses gestes → **mettre des mots sur sa façon d'être et d'agir, d'interagir dans le temps de l'action**

Rapport à l'objet d'étude en construction  
Stratégies d'apprentissage

Développement des facultés  
métacognitives

## OBJECTIF MAJEUR DE TOUTE FORMATION

Renvoie « à tous les instants au cours desquels les élèves s'interrogent sur leurs stratégies d'apprentissage afin d'englober la compréhension dans un système d'explications qu'ils puissent réutiliser ultérieurement » (Develay, 1992, p.134).

mettre des mots sur ses gestes → **mettre des mots sur sa façon d'être et d'agir, d'interagir dans le temps de l'action**

Rapport à l'objet d'étude en construction  
Stratégies d'apprentissage

**Manières de ressentir, de s'interroger**  
**Manière de réagir et d'interagir**

Développement des facultés  
métacognitives

## OBJECTIF MAJEUR DE TOUTE FORMATION

Renvoie « à tous les instants au cours desquels les élèves s'interrogent sur leurs stratégies d'apprentissage afin d'englober la compréhension dans un système d'explications qu'ils puissent réutiliser ultérieurement » (Develay, 1992, p.134).

mettre des mots sur ses gestes → **mettre des mots sur sa façon d'être et d'agir, d'interagir dans le temps de l'action**

Rapport à l'objet d'étude en construction  
Stratégies d'apprentissage

**Manières de ressentir, de s'interroger**  
**Manière de réagir et d'interagir**

**RETOUR SUR SOI**

Développement des facultés  
métacognitives

## OBJECTIF MAJEUR DE TOUTE FORMATION

Renvoie « à tous les instants au cours desquels les élèves s'interrogent sur leurs stratégies d'apprentissage afin d'englober la compréhension dans un système d'explications qu'ils puissent réutiliser ultérieurement » (Develay, 1992, p.134).

mettre des mots sur ses gestes → **mettre des mots sur sa façon d'être et d'agir, d'interagir dans le temps de l'action**

Rapport à l'objet d'étude en construction  
Stratégies d'apprentissage

**Manières de ressentir, de s'interroger**  
**Manière de réagir et d'interagir**

**RETOUR SUR SOI**

**Déclencher du mieux vivre**  
**[savoir-être émotionnel]**

Développement des facultés  
métacognitives

## OBJECTIF MAJEUR DE TOUTE FORMATION

Renvoie « à tous les instants au cours desquels les élèves s'interrogent sur leurs stratégies d'apprentissage afin d'englober la compréhension dans un système d'explications qu'ils puissent réutiliser ultérieurement » (Develay, 1992, p.134).

mettre des mots sur ses gestes → **mettre des mots sur sa façon d'être et d'agir, d'interagir dans le temps de l'action**



Rapport à l'objet d'étude en construction  
Stratégies d'apprentissage

Comment aider les élèves à voir conscience de leur propre mode de fonctionnement, de leur rapport aux apprentissages, et de leur rapport aux autres, dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage ?

**Manières de ressentir, de s'interroger**  
**Manière de réagir et d'interagir**

**← RETOUR SUR SOI**

**Déclencher du mieux vivre**  
**[savoir-être émotionnel]**



Développement des facultés  
métacognitives

## OBJECTIF MAJEUR DE TOUTE FORMATION

Renvoie « à tous les instants au cours desquels les élèves s'interrogent sur leurs stratégies d'apprentissage afin d'englober la compréhension dans un système d'explications qu'ils puissent réutiliser ultérieurement » (Develay, 1992, p.134).

mettre des mots sur ses gestes → **mettre des mots sur sa façon d'être et d'agir, d'interagir dans le temps de l'action**



Rapport à l'objet d'étude en construction  
Stratégies d'apprentissage

Comment aider les élèves à voir conscience de leur propre mode de fonctionnement, de leur rapport aux apprentissages, et de leur rapport aux autres, dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage ?

Comment les amener à revenir sur ce qu'ils éprouvent quand ils travaillent, à dire leurs difficultés à faire, à dire leurs blocages *ou* leurs capacités à réguler voire à régler les moments de stress ?

**Manières de ressentir, de s'interroger**  
**Manière de réagir et d'interagir**

**← RETOUR SUR SOI**

**Déclencher du mieux vivre**  
**[savoir-être émotionnel]**



Développement des facultés  
métacognitives

OBJECTIF MAJEUR DE TOUTE FORMATION

Renvoie « à tous les instants au cours desquels les élèves s'interrogent sur leurs stratégies d'apprentissage afin d'englober la compréhension dans un système d'explications qu'ils puissent réutiliser ultérieurement » (Develay, 1992, p.134).

mettre des mots sur ses gestes → **mettre des mots sur sa façon d'être et d'agir, d'interagir dans le temps de l'action**



Rapport à l'objet d'étude en construction  
Stratégies d'apprentissage

Comment aider les élèves à voir conscience de leur propre mode de fonctionnement, de leur rapport aux apprentissages, et de leur rapport aux autres, dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage ?

Comment les amener à revenir sur ce qu'ils éprouvent quand ils travaillent, à dire leurs difficultés à faire, à dire leurs blocages *ou* leurs capacités à réguler voire à régler les moments de stress ?

**Manières de ressentir, de s'interroger**  
**Manière de réagir et d'interagir**

**← RETOUR SUR SOI**

**Déclencher du mieux vivre**  
**[savoir-être émotionnel]**

**Concept de soi ou image de soi**



Développement des facultés  
métacognitives

## OBJECTIF MAJEUR DE TOUTE FORMATION

Renvoie « à tous les instants au cours desquels les élèves s'interrogent sur leurs stratégies d'apprentissage afin d'englober la compréhension dans un système d'explications qu'ils puissent réutiliser ultérieurement » (Develay, 1992, p.134).

mettre des mots sur ses gestes → **mettre des mots sur sa façon d'être et d'agir, d'interagir dans le temps de l'action**



Rapport à l'objet d'étude en construction  
Stratégies d'apprentissage

Comment aider les élèves à voir conscience de leur propre mode de fonctionnement, de leur rapport aux apprentissages, et de leur rapport aux autres, dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage ?

Comment les amener à revenir sur ce qu'ils éprouvent quand ils travaillent, à dire leurs difficultés à faire, à dire leurs blocages *ou* leurs capacités à réguler voire à régler les moments de stress ?

**Manières de ressentir, de s'interroger**  
**Manière de réagir et d'interagir**

**← RETOUR SUR SOI**

**Déclencher du mieux vivre**  
**[savoir-être émotionnel]**

**Concept de soi ou image de soi**

**Estime de soi**



Comment amener les élèves à revenir sur ce qu'ils éprouvent quand ils travaillent, à dire leurs difficultés à faire, à dire leurs blocages *ou* leurs capacités à réguler voire à régler les moments de stress ?

Comment amener les élèves à revenir sur ce qu'ils éprouvent quand ils travaillent, à dire leurs difficultés à faire, à dire leurs blocages *ou* leurs capacités à réguler voire à régler les moments de stress ?



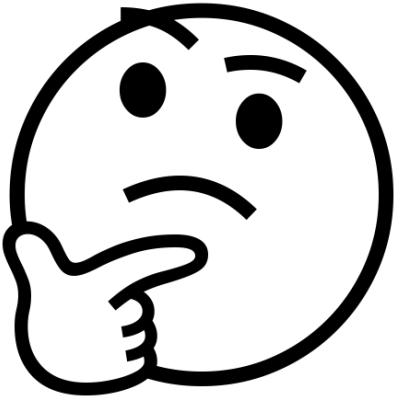
**Mise en réflexion porte sur les modalités de régulation et/ ou d'autorégulation émotionnelle, relationnelle, réflexive en vue de construire ou de co-construire des comportements appropriés et positifs lors des phases de travail.**

Comment amener les élèves à revenir sur ce qu'ils éprouvent quand ils travaillent, à dire leurs difficultés à faire, à dire leurs blocages *ou* leurs capacités à réguler voire à régler les moments de stress ?



**Mise en réflexion porte sur les modalités de régulation et/ ou d'autorégulation émotionnelle, relationnelle, réflexive en vue de construire ou de co-construire des comportements appropriés et positifs lors des phases de travail.**

Qu'est-ce qui vous aide parfois à débloquer une situation ?



Comment faites-vous quand vous n'avez pas d'idées ?

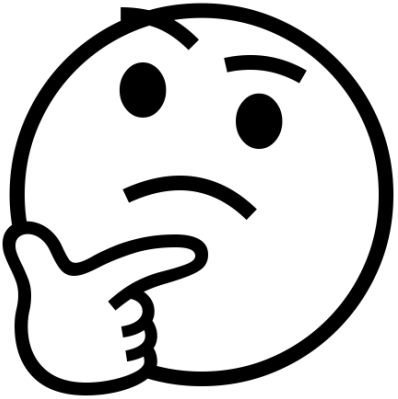
Comment amener les élèves à revenir sur ce qu'ils éprouvent quand ils travaillent, à dire leurs difficultés à faire, à dire leurs blocages *ou* leurs capacités à réguler voire à régler les moments de stress ?



**Mise en réflexion porte sur les modalités de régulation et/ ou d'autorégulation émotionnelle, relationnelle, réflexive en vue de construire ou de co-construire des comportements appropriés et positifs lors des phases de travail.**



Qu'est-ce qui vous aide parfois à débloquer une situation ?



**Engager les élèves à échanger sur leurs manières de faire préciser la façon dont ils parviennent à trouver des solutions face à des difficultés rencontrées**

Comment faites-vous quand vous n'avez pas d'idées ?

Comment amener les élèves à revenir sur ce qu'ils éprouvent quand ils travaillent, à dire leurs difficultés à faire, à dire leurs blocages *ou* leurs capacités à réguler voire à régler les moments de stress ?

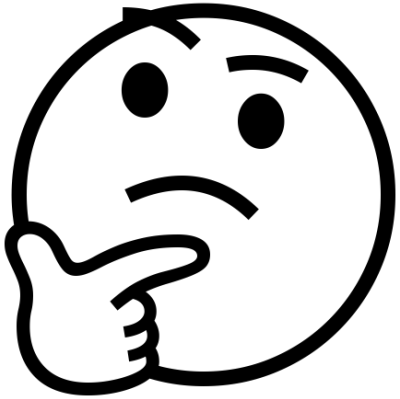


**Mise en réflexion porte sur les modalités de régulation et/ ou d'autorégulation émotionnelle, relationnelle, réflexive en vue de construire ou de co-construire des comportements appropriés et positifs lors des phases de travail.**



Qu'est-ce qui vous aide parfois à débloquer une situation ?

**Engager les élèves à échanger sur leurs manières de faire préciser la façon dont ils parviennent à trouver des solutions face à des difficultés rencontrées**



Comment faites-vous quand vous n'avez pas d'idées ?



Comment amener les élèves à revenir sur ce qu'ils éprouvent quand ils travaillent, à dire leurs difficultés à faire, à dire leurs blocages *ou* leurs capacités à réguler voire à régler les moments de stress ?



**Mise en réflexion porte sur les modalités de régulation et/ ou d'autorégulation émotionnelle, relationnelle, réflexive en vue de construire ou de co-construire des comportements appropriés et positifs lors des phases de travail.**

Qu'est-ce qui vous aide parfois à débloquer une situation ?



Comment faites-vous quand vous n'avez pas d'idées ?

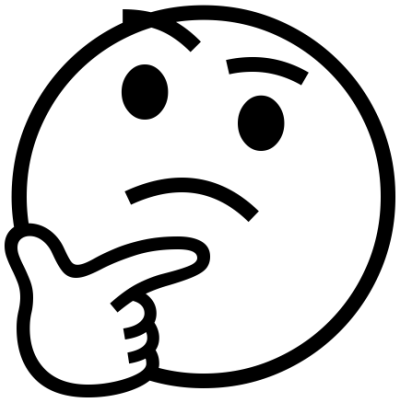


Comment amener les élèves à revenir sur ce qu'ils éprouvent quand ils travaillent, à dire leurs difficultés à faire, à dire leurs blocages *ou* leurs capacités à réguler voire à régler les moments de stress ?



**Mise en réflexion porte sur les modalités de régulation et/ ou d'autorégulation émotionnelle, relationnelle, réflexive en vue de construire ou de co-construire des comportements appropriés et positifs lors des phases de travail.**

Qu'est-ce qui vous aide parfois à débloquer une situation ?



Comment faites-vous quand vous n'avez pas d'idées ?

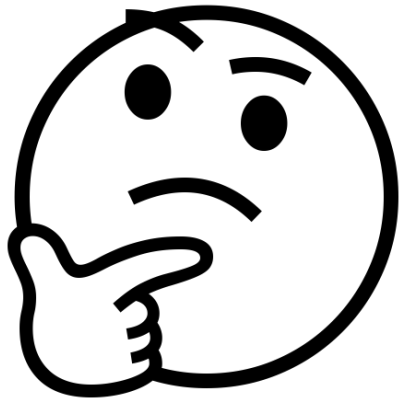


Comment amener les élèves à revenir sur ce qu'ils éprouvent quand ils travaillent, à dire leurs difficultés à faire, à dire leurs blocages ou leurs capacités à réguler voire à régler les moments de stress ?



**Mise en réflexion porte sur les modalités de régulation et/ ou d'autorégulation émotionnelle, relationnelle, réflexive en vue de construire ou de co-construire des comportements appropriés et positifs lors des phases de travail.**

Qu'est-ce qui vous aide parfois à débloquer une situation ?



Comment faites-vous quand vous n'avez pas d'idées ?

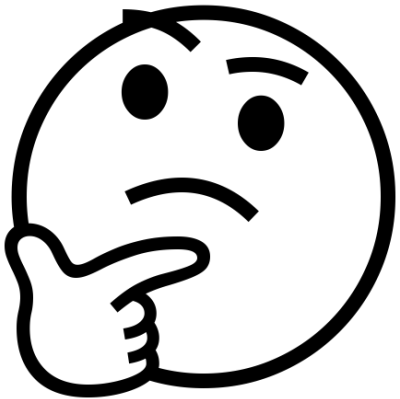


Comment amener les élèves à revenir sur ce qu'ils éprouvent quand ils travaillent, à dire leurs difficultés à faire, à dire leurs blocages ou leurs capacités à réguler voire à régler les moments de stress ?



**Mise en réflexion porte sur les modalités de régulation et/ ou d'autorégulation émotionnelle, relationnelle, réflexive en vue de construire ou de co-construire des comportements appropriés et positifs lors des phases de travail.**

Qu'est-ce qui vous aide parfois à débloquer une situation ?



Comment faites-vous quand vous n'avez pas d'idées ?



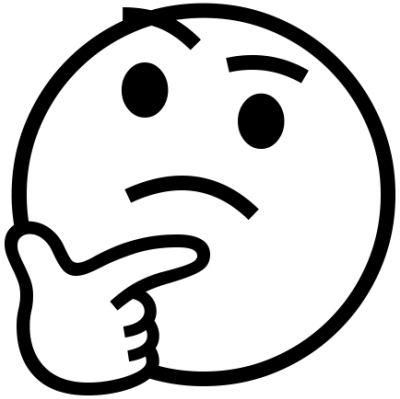
**Modalités de régulation émotionnelle et relationnelle**

Comment amener les élèves à revenir sur ce qu'ils éprouvent quand ils travaillent, à dire leurs difficultés à faire, à dire leurs blocages *ou* leurs capacités à réguler voire à régler les moments de stress ?



**Mise en réflexion porte sur les modalités de régulation et/ ou d'autorégulation émotionnelle, relationnelle, réflexive en vue de construire ou de co-construire des comportements appropriés et positifs lors des phases de travail.**

Qu'est-ce qui vous aide parfois à débloquer une situation ?



Comment faites-vous quand vous n'avez pas d'idées ?

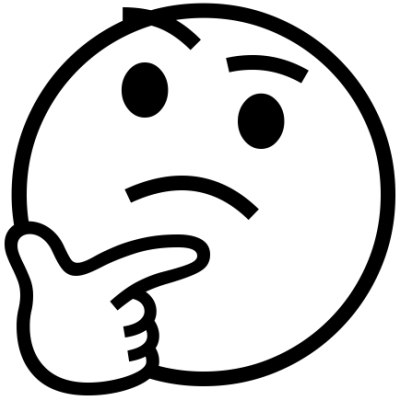
Apports de la psychologie cognitive, du socioconstructivisme sur les habiletés métacognitives, la structuration de l'esprit critique ou les activités d'autorégulation des élèves.

Comment amener les élèves à revenir sur ce qu'ils éprouvent quand ils travaillent, à dire leurs difficultés à faire, à dire leurs blocages *ou* leurs capacités à réguler voire à régler les moments de stress ?



**Mise en réflexion porte sur les modalités de régulation et/ ou d'autorégulation émotionnelle, relationnelle, réflexive en vue de construire ou de co-construire des comportements appropriés et positifs lors des phases de travail.**

Qu'est-ce qui vous aide parfois à débloquer une situation ?



Comment faites-vous quand vous n'avez pas d'idées ?

Apports de la psychologie cognitive, du socioconstructivisme sur les habiletés métacognitives, la structuration de l'esprit critique ou les activités d'autorégulation des élèves.

### **Théorie de la communication**

(Bateson, 1977, 1980 ; Marc et Picard, 2006)

Comment amener les élèves à revenir sur ce qu'ils éprouvent quand ils travaillent, à dire leurs difficultés à faire, à dire leurs blocages *ou* leurs capacités à réguler voire à régler les moments de stress ?



**Mise en réflexion porte sur les modalités de régulation et/ ou d'autorégulation émotionnelle, relationnelle, réflexive en vue de construire ou de co-construire des comportements appropriés et positifs lors des phases de travail.**

Qu'est-ce qui vous aide parfois à débloquer une situation ?



Comment faites-vous quand vous n'avez pas d'idées ?

Apports de la psychologie cognitive, du socioconstructivisme sur les habiletés métacognitives, la structuration de l'esprit critique ou les activités d'autorégulation des élèves.

**Théorie de la communication**

(Bateson, 1977, 1980 ; Marc et Picard, 2006)

## ● **métacommunication**

*éclairer les ressorts implicites de toute communication interhumaine*

Comment amener les élèves à revenir sur ce qu'ils éprouvent quand ils travaillent, à dire leurs difficultés à faire, à dire leurs blocages ou leurs capacités à réguler voire à régler les moments de stress ?



**Mise en réflexion porte sur les modalités de régulation et/ ou d'autorégulation émotionnelle, relationnelle, réflexive en vue de construire ou de co-construire des comportements appropriés et positifs lors des phases de travail.**

Qu'est-ce qui vous aide parfois à débloquer une situation ?



Comment faites-vous quand vous n'avez pas d'idées ?

Apports de la psychologie cognitive, du socioconstructivisme sur les habiletés métacognitives, la structuration de l'esprit critique ou les activités d'autorégulation des élèves.

### **Théorie de la communication**

(Bateson, 1977, 1980 ; Marc et Picard, 2006)

## ● **métacommunication**

*éclairer les ressorts implicites de toute communication interhumaine*

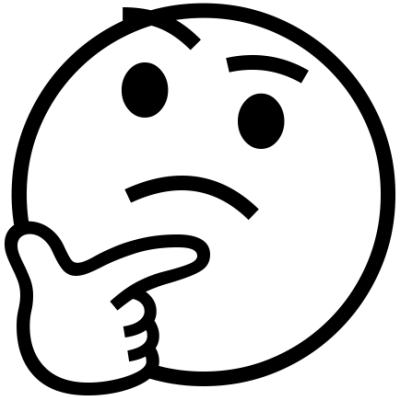
Apprendre à dire, apprendre à écouter, à s'écouter, c'est apprendre à modifier le contexte émotionnel d'une situation et favoriser le développement des marges de manœuvre individuelles et collectives de tous les protagonistes du cours, enseignants et élèves.

Comment amener les élèves à revenir sur ce qu'ils éprouvent quand ils travaillent, à dire leurs difficultés à faire, à dire leurs blocages ou leurs capacités à réguler voire à régler les moments de stress ?



**Mise en réflexion porte sur les modalités de régulation et/ ou d'autorégulation émotionnelle, relationnelle, réflexive en vue de construire ou de co-construire des comportements appropriés et positifs lors des phases de travail.**

Qu'est-ce qui vous aide parfois à débloquer une situation ?



Comment faites-vous quand vous n'avez pas d'idées ?

Apports de la psychologie cognitive, du socioconstructivisme sur les habiletés métacognitives, la structuration de l'esprit critique ou les activités d'autorégulation des élèves.

### **Théorie de la communication**

(Bateson, 1977, 1980 ; Marc et Picard, 2006)

## ● **métacommunication**

*éclairer les ressorts implicites de toute communication interhumaine*

Apprendre à dire, apprendre à écouter, à s'écouter, c'est apprendre à modifier le contexte émotionnel d'une situation et favoriser le développement des marges de manœuvre individuelles et collectives de tous les protagonistes du cours, enseignants et élèves.

Penser la nature de la **complémentarité entre métacognition** et **métacommunication** pourrait permettre d'englober dans un même ensemble, un ensemble interrelié, compétences disciplinaires et CPS afin de **donner aux élèves les moyens de prendre conscience de leurs atouts** et par là-même de **prendre confiance vis-à-vis des apprentissages** mais aussi **vis-à-vis d'eux-mêmes**.

Comment amener les élèves à revenir sur ce qu'ils éprouvent quand ils travaillent, à dire leurs difficultés à faire, à dire leurs blocages ou leurs capacités à réguler voire à régler les moments de stress ?



Mise en réflexion porte sur les modalités de régulation et/ ou d'autorégulation émotionnelle, relationnelle, réflexive en vue de construire ou de co-construire des comportements appropriés et positifs lors des phases de travail.

Qu'est-ce qui vous aide parfois à débloquer une situation ?



**ETAYAGE**  
*réflexif et affectif*  
**EMANCIPATEUR**

Comment faites-vous quand vous n'avez pas d'idées ?

Apports de la psychologie cognitive, du socioconstructivisme sur les habiletés métacognitives, la structuration de l'esprit critique ou les activités d'autorégulation des élèves.

**Théorie de la communication**

(Bateson, 1977, 1980 ; Marc et Picard, 2006)

## ● métacommunication

*éclairer les ressorts implicites de toute communication interhumaine*

Apprendre à dire, apprendre à écouter, à s'écouter, c'est apprendre à modifier le contexte émotionnel d'une situation et favoriser le développement des marges de manœuvre individuelles et collectives de tous les protagonistes du cours, enseignants et élèves.

Penser la nature de la **complémentarité entre métacognition** et **métacommunication** pourrait permettre d'englober dans un même ensemble, un ensemble interrelié, compétences disciplinaires et CPS afin de **donner aux élèves les moyens de prendre conscience de leurs atouts** et par là-même de **prendre confiance vis-à-vis des apprentissages** mais aussi **vis-à-vis d'eux-mêmes**.

**Merci pour  
votre  
attention!**