

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION **6**

1.1 Résumé et mots-clés

1.2 Le travail de groupe en classe d'arts visuel au gymnase



1.3 Nos expériences respectives de travail en groupe

2. DÉFINITIONS **12**

3. PROBLÉMATIQUE **13**

3.1 Questions générales

3.2 Questions secondaires

4. HYPOTHÈSES **16**

4.1 Formulation de l'hypothèse

4.2 Nos a priori sur le travail de groupe

5. RECHERCHE **19**

5.1 Question de recherche

5.2 Méthodologie

5.2.1 Notre vision du projet de travail de groupe en classe d'arts visuels

5.2.2 Comment avons-nous procédé ?

5.2.3 Cadre temporel de notre mémoire

6. PLAN DE RECHERCHE **23**

6.1 Phase I :

6.1.1 Préparations et explorations du travail de groupe

6.2 Phase II :

6.2.1 Réappropriations libre autour d'une technique

6.3 Phase III :

6.3.1 Prolongation, finalisation et communication du projet

6.3.2 La liste de vérification

6.3.3 Le « Tumblr » comme carnet de recherche commun

6.3.3 Évaluation formative, « Opération R.I.T.A », et Évaluation finale

6.4 Cadres didactiques

6.4.1 La « *Task-based Teaching* »

6.4.2 La grille Freinet : alternances des formes de travail

6.5 Recueil de données : Les résultats

7. CADRE THÉORIQUE

40

7.1 L'individu, Le groupe, Le collectif

7.2 L'idée, Le projet :

7.3 La Hiérarchie, Le rôle :

7.4 La contrainte, La liberté :

7.5 L'apprentissage, La communication :

7.6 Historique : Le travail en collectif d'artistes contemporains

7.6.1 Le collectif Ecart

7.6.2 Group Material

7.6.3 Microsillons

7.7 Historique : Travail de groupe au Black Mountain College

8. SYNTHÈSE	60
--------------------	-----------

9. CONCLUSION	63
----------------------	-----------

10. BIBLIOGRAPHIE	65
--------------------------	-----------

11. REMERCIEMENTS	69
--------------------------	-----------

12. ANNEXES	70
--------------------	-----------

12.1 Calendrier de toute la séquence

12.2 Échéancier

12.3 Salle de classe

12.4 Exercices 1 (14 janvier 2015)

12.5 Exercice 2 (21 janvier 2015)

12.6 Exercice 3 (28 janvier 2015)

12.7 Exercice 4 (4 février 2015)

12.8 Liste de vérification IFFP

12.9 Check-liste aéronautique

12.10 Liste de vérification 2CArt

12.11 Document Cadre pour l'évaluation du travail pratique individuel de menuisier/ère et ébéniste

12.12 L' « Argument show »

12.13 Grille d'auto-évaluation

12.14 L' « Opération R.I.T.A »

12.15 Le « Tumblr » du groupe A

12.16 Le « Tumblr » du groupe B

12.17 Le « Tumblr » du groupe C

12.18 Le « Tumblr » du groupe D

12.19 Le « Tumblr » du groupe E

12.20 Le « Tumblr » du groupe F

12.21 Les projets des groupes

12.22 Objectifs généraux

12.23 Plan d'étude

12.24 La « Task-based Teaching »

12.25 Johnson, D. : groupes d'apprentissages classiques Vs groupes d'apprentissages coopératif

12.26 Johnson, D. : Citations originales

12.27 Interview : Guy Meldem du collectif Koerner Union, 15 avril 2015

12.28 Interview : Thibault Smith EPFL – Architecture, 5 mai 2015

12.29 Prises de notes lors de l'interview avec Microsillons, 26 mai 2015

1. INTRODUCTION

1.1 Résumé et mots-clés

Le travail de groupe est de plus en plus encouragé dans la pédagogie contemporaine, ce phénomène est notamment dû à l'influence de l'approche historico-culturelle issue du XX^e siècle. Dans le domaine des arts, les artistes travaillent parfois en collectifs. Nous avons, donc, soulevé le défi d'instaurer ce mode de travail dans une classe d'arts visuels au secondaire II. Ce mémoire est d'ordre expérimental, il recouvre une expérience pratique autour du support imprimé et un cadre théorique qui interroge les fondamentaux du travail de groupe. Mais également des interviews : d'artiste, d'architecte, de collectif d'artistes et des annexes relatives aux travaux de groupe menés en classe.

Mots-clés : arts visuels – travail de groupe – secondaire II : école de culture générale – le support imprimé – enseignant facilitateur – outils didactiques

1.2 Le travail de groupe en classe d'arts visuels au gymnase

Le choix d'un mémoire sur le travail de groupe en classe d'arts visuels provient de plusieurs facteurs liés à notre parcours de formation professionnel MAS à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne. Mais il est également influencé par notre cursus en Bachelor et en Master arts visuels. En effet, nous avons respectivement expérimenté durant nos études différentes variantes du travail de groupe, et en arrivant à la HEPL, nous avons tout naturellement collaboré dans nos apprentissages et partagé nos savoirs et connaissances. Fortes de ces expériences, nous avons décidé d'écrire notre mémoire sur un projet de travail de groupe en classe d'arts visuels au secondaire II. Même si cette façon de procéder n'est pas un mode de travail courant, nous avons pris le risque d'entreprendre cette démarche auprès d'une classe en école de culture générale et de commerce au gymnase. En deuxième année, six périodes d'arts visuels hebdomadaires sont dédiées à cette classe qui est orientée en Art. Nous sommes persuadées que le résultat de cette expérience aura permis un enrichissement des connaissances et des apprentissages pour tous.

Nous avons émis diverses réflexions sur notre discipline et dans un premier temps sur la conception du spécialiste. Que ce soit le peintre, le sculpteur, le vidéaste ou le photographe,

L'artiste a pour vocation de travailler seul dans son atelier ; tel un alchimiste en posture de chercheur. Dans un second temps, nous avons comparé ce mode de travail individualiste à un mode basé sur la collaboration, tel qu'il existe dans la formation de différents collectifs d'artistes en Suisse, notamment *Koerner Union (Lsn)*, Marianne Guarino-Huet et Olivier Desvoignes fondateurs de *microsillons (GE)*, *ECART(GE)*. Nous avons émis des questionnements sur les bénéfices de ces collaborations : Quels en sont réellement les effets positifs ? Quelles sont les limites entre le collectif et l'individu ? Faut-il une hiérarchie ? Quels sont les rôles ? Quelles sont les réglementations ? Quelle est la temporalité d'un projet en collectif ? Quelles sont les méthodes ? Ces collectifs travaillant souvent en dehors du milieu institutionnel, nous nous sommes interrogées sur qui est-ce qui se substitue au rôle de l'institution dans la gestion d'un projet. Est-il possible de faire un travail de groupe avec une majorité pour... Ou faut-il un consensus ? Est-ce qu'un leader est désigné ? Quel est le but commun ? Afin d'avoir des informations fondées, nous avons réalisé des interviews auprès de :

- Marianne Guarino-Huet et Olivier Desvoignes, fondateurs de *microsillons*, « *Créé en 2005, microsillons est une structure polyvalente et à géométrie variable qui propose des zones temporaires de réflexion, de dialogue et de création autour des pratiques culturelles contemporaines* ². »
- Guy Meldem, issu du collectif *Koerner Union*.
- Thibault Smith, étudiant de Master à l'EPFL, issu du département architecture, qui a travaillé pour divers projets institutionnalisés, à l'EPFL et ECAL Lab.

Ces interviews nous ont permis de distinguer des variations méthodologiques dans le travail de groupe. Que ce soit dans le cadre institutionnel ; soit Haute Ecoles Spécialisée de Suisse Occidentale ou en dehors d'institutions.

Nous avons puisé différents critères méthodologiques qui sont essentiels pour nourrir notre recherche sur le travail de groupe en classe d'arts visuels. Afin de poursuivre nos recherches, nous avons fait le lien entre notre discipline et notre formation professionnelle en cours ; soit l'enseignement et les sciences de l'éducation. Nous nous sommes intéressées aux divers manuels méthodologiques pour le travail de groupe en classe, ceci afin d'acquérir davantage de connaissances, sans pour autant considérer ces manuels comme des modes d'emploi. Nous

² Microsillons (page consultée le 25 mai 2015) : <http://www.microsillons.org/presentation.html>

nous sommes interrogées sur la posture de l'enseignant dans le cas d'un travail en collectif : comment présenter le projet aux élèves ? Quelle liberté leur donner ? Quelles contraintes faut-il imposer ? Quels sont les objectifs d'apprentissages ? Quelles tâches faut-il initier ? En effet, les diverses tâches étant faites habituellement en individuel, l'enjeu pour nous était de rendre ce mode de travail en groupe beaucoup plus familier pour les élèves. Ceci qui nous a conduit à faire des recherches sur des écoles comme le Bauhaus et le Black Mountain College, qui sont basées sur un mode de travail et de vie en communauté. Nous avons investigué sur la collaboration entre étudiants et professeurs et cherché des indices pour comprendre s'il s'agissait véritablement de collaborations, de travail en collectif, ou si la volonté pédagogique était de « faire école » pour les artistes prestigieux enseignant dans ces institutions.

Notre projet de travail de groupe en classe d'arts visuels a concrètement débuté en février 2015. Nous avons ajusté nos interventions au fil de nos lectures et de nos cours de didactique en arts visuels à la HEPL. Notre mémoire pratique expérimentale n'est pas une étude scientifique d'ordre taxinomique, mais se rapproche davantage d'une recherche systémique. En enseignant simultanément à deux, nous avons également fait l'expérience de la collaboration sur un autre niveau, et cet apprentissage s'est révélé pour nous extrêmement formateur.

1.3 Nos expériences respectives de travail en groupe

Dans les paragraphes suivants, nous allons prendre la plume individuellement pour vous raconter une sélection d'expériences de travaux en groupe antérieure à notre mémoire. Premièrement Agnès Ferla, deuxièmement Anne Hildbrand.

Agnès Ferla :

Lors de mon cursus scolaire partagé entre la Suisse romande, la Suisse alémanique et la France, le travail en collectif n'a pas marqué mon esprit comme étant un mode de travail ordinaire. Un seul de mes souvenirs qui comportait une intervention en groupe s'est passé durant une année scolaire à Paris. J'avais huit ans et nous avons étudié l'océan. La maîtresse nous avait donné un récipient par groupe de trois avec de l'eau et du sel. Nous devions tous faire des ronds avec nos doigts dans l'eau pour imiter les vagues et dissoudre les cristaux de sel (les roches salées). Nous avons ensuite réservé ces récipients durant plusieurs

jours jusqu'à ce que l'eau s'évapore, comme pour les marais salants de la côte. Cette expérience reste en ma mémoire comme une interaction collective sous un aspect ludique et riche en apprentissage. Vingt ans plus tard j'ai enseigné les Activités Créatrices et Manuelles à des élèves du même âge. J'ai souvent tenté d'instaurer des collaborations entre pairs et j'ai noté que pour que ces opérations se déroulent avec succès, l'affinité entre les participants jouait un rôle majeur. Les élèves se répartissaient en groupes homogènes.

*Dès lors, durant mes études de Master à l'Ecole Cantonale d'Art de Lausanne (ECAL), j'ai été amenée à travailler en collectif sur divers projets d'exposition en Suisse. Durant l'un de ces projets, intitulé *Le retranchement*, j'ai noté que le rôle de leader était fondamental pour établir une ligne directrice pour un projet. En ce qui concerne le "groupe". Les échanges sur le dispositif du mode d'accrochage ont révélé l'importance de la communication. Toutefois, même s'il s'agissait d'une exposition collective, concrètement, le travail en collectif était peu présent, car chaque étudiant discutait de son projet de manière individuelle avec le responsable », à savoir le commissaire d'exposition, et c'est ce dernier qui était en charge de choisir les pièces et d'organiser l'ensemble pour que le projet fasse sens. Par conséquent, après cette expérience, je me suis demandé comment travailler en collectif en ayant des échanges et des critiques constructives sur les travaux de chacun. Comment évincer cet esprit de compétitivité, tout en gardant l'excellence ?*

En 2011, j'ai été amenée à travailler en collectif sur le montage d'une exposition au CCA Wattis Institute for Contemporary Arts de San Francisco, et également à créer une exposition collective avec des artistes locaux. Au cours de cette expérience, j'ai noté à quel point la collaboration entre ces ex-étudiants du CCA, Californian College of Arts, avait une importance majeure. Le chef de projet exposait le travail à réaliser pour la journée et chacun s'occupait spontanément et avec autonomie d'une pièce à installer avec des dispositifs parfois très complexes. Il y avait 80 artistes représentés. Durant les installations en groupe, nous prenions le temps d'échanger nos idées, de communiquer sur le genre d'outils à utiliser, la meilleure manière de procéder et d'installer diverses pièces avec leurs particularités. Chacun contribuait en fonction de ses compétences. Le travail collectif agissait de manière transversale entre les secteurs d'activité de l'institution ; les assistants curateurs et autres membres du corps administratif contribuaient de temps en temps à l'installation des œuvres.

Le travail en collectif semblait être pour ces personnes une évidence. Lorsque j'ai proposé à

des artistes locaux d'organiser une exposition collective, ce projet s'est déroulé en collaboration et avec confiance dans la capacité de chacun. Après cette expérience, je me suis interrogée sur les facteurs qui pouvaient influencer positivement la collaboration : s'agit-il d'une forme idéologique visant à un but commun ? Est-ce que la nécessité de performer pour être reconnu en tant que membre d'un groupe devient un facteur nuisible à la collaboration ? L'esprit de collaboration est-il lié à certaines cultures en particulier ? Ces questions ont motivé notre choix de parler du travail de groupe pour ce mémoire professionnel.

Anne Hildbrand :

Âgée de 10 ans et avec deux autres élèves, nous avons fait un exposé écrit et oral sur l'écureuil. Cette première expérience de travail de groupe en milieu scolaire m'a laissé un souvenir désagréable car nous n'avions pas les clés pour travailler en groupe. Les années passant, je n'ai jamais réussi à être satisfaite des travaux de groupe.

Les constats sont les suivants : par soucis d'équité, le travail est réparti rapidement entre les membres du groupe qui s'affairent individuellement sur sa partie sans connaître celle des autres. Le savoir n'est donc pas partagé et il n'y a pas de travail en collectif, la tâche est divisée.

Plus tard à l'université, j'ai testé l'écriture à 11 personnes. Étant issue d'une situation atypique (artiste parmi 10 historiennes de l'art), mes propositions ont été systématiquement balayées. Pour les idées auxquelles je tenais, j'ai fait une sorte de lobbying (prendre à part un membre du groupe, lui expliquer mon idée en lui laissant combler mes interrogations et mes doutes feints), afin que ma vision soit reprise par les autres. Heureusement nous avons un but commun : réussir à écrire un texte expliquant les missions du musée et leurs travers possibles.

Par la suite, à la HEAD-Genève, les travaux en groupe ont souvent été des projets pot-pourris: chacun amène sa petite musique attendant l'aval du responsable de projet. Il n'y a pas forcément ensemble de discussion d'idées pour bénéficier d'un nouveau regard ou améliorer le projet. Avec la laptop radio, j'ai pu expérimenter un projet de groupe « pot-pourri » assez sympathique : chacun pouvait faire ce qu'il lui plaisait et refuser ce qui ne lui

convenait pas. Néanmoins, le projet de radio a des contraintes précises en terme d'horaires. Le contexte était un isolement du groupe dans un lieu délimité incitant à une concentration particulière nourrie cependant d'intervenants extérieurs. Vivant ensemble pour quelques jours, nous avons travaillé, cuisiné, rangé, préparé les diverses tâches liées à la vie du groupe et à la réalisation commune d'émissions radiophoniques.

Sous la conduite de l'actrice Jane Zingale, j'ai également fait une introduction d'une semaine à la méthode Kelman (note de bas de page : qui est-ce) : un entraînement de groupe (5 personnes) basé sur la performance. Il faut déconstruire nos habitudes, surtout « ne pas réaliser les bonnes idées » et prendre conscience de notre entourage dans la zone de scène. Il faut également indiquer à nos collègues qu'on les a regardés et vus.

L'expérience la plus réussie, selon ma mémoire, est celle du chant a capella complètement improvisé, mariant écoute attentive et « prises de risques » tant individuelles que collectives pour l'évolution du chant.

Ces différentes expériences font partie de mon cursus et ont constitué mes bases pour le travail en groupe. Je me rends bien compte que l'équilibre à trouver dans ces projets n'a pas toujours été facile. Le défi de ce mémoire est d'envisager une possibilité par les cours d'arts visuels, de découvrir des facettes différentes du travail en groupe et de les insérer dans une approche didactique.

J'aime cette histoire des deux chinois ayant chacun un œuf : ils se l'échangent, ils ont toujours un œuf. Par contre, si deux chinois ont chacun une idée et qu'ils l'échangent, ils se retrouvent chacun avec deux idées !

2. DÉFINITIONS

Un certain nombre de termes sont fréquemment utilisés dans les différentes phases de travail en groupe en classe d'arts visuels. Nous les avons définis ci-dessous :

- L'idée : Toute représentation élaborée par la pensée (qu'il existe ou non un objet qui lui corresponde)³.
- Le projet : Image d'une situation, d'un état que l'on souhaite atteindre. **Dessein, intention, plan.**
- L'individu : Être humain, en tant qu'être particulier.
- Le groupe : Ensemble de personnes ayant quelque chose en commun.
- Le collectif : Équipe, groupe ayant un objectif commun.
- La Hiérarchie : Organisation sociale fondée sur des rapports de subordination.
- Le rôle : Influence, fonction (dans un ensemble).
- Le temps : Continuité indéfinie, milieu où se déroulent la succession des événements et des phénomènes, leur représentation dans la conscience. **Ou** Portion limitée de durée.
- La limite : Terme extrême dans le temps (commencement ou fin.)
- La contrainte : Règle, exigence.
- La liberté : Pouvoir agir dans une société organisée, selon sa propre détermination, dans la limite de règles.
- La communication : Échange de signes, de messages entre un émetteur et un récepteur.

³ Toutes les définitions sont issues du dictionnaire : Le Robert de Poche. (1995). *Dictionnaire*. Paris.

- L'apprendre / l'apprentissage : Donner la connaissance, le savoir, la pratique de quelque chose. **Enseigner.**

3. PROBLÉMATIQUE

« *Est-il possible de mener un travail de groupe en classe d'arts visuels au gymnase ?* »

3.1 Questions générales

- Qu'est-ce qu'un travail de groupe en classe d'arts visuels ? Quoi ?

En fait, on ne sait pas ce que c'est, puisque ce n'est pas une pratique courante dans le canton de Vaud. En tant qu'élève au gymnase, nous n'avons jamais fait de travail de groupe. Ces recherches sur notre pratique professionnelle sont par conséquent expérimentales. Nous nous sommes basées sur des méthodes de travail en groupe comme celle de De Vecchi, qui explique comment développer ce mode de travail en classe. Cette méthode est intéressante, car elle comprend la notion de projet défini par les élèves. Elle nous permet de voir les principes-clés du fonctionnement du travail de groupe.

- Comment différencie-t-on le travail de groupe en arts visuels et dans une autre discipline ?

En arts visuels, le plan d'études est construit sur cinq axes ; comprendre, exprimer, observer, expérimenter, évaluer. Pour les objectifs « exprimer » et « observer », il est difficile de les associer au travail de groupe, car on parle de « sens ». Ce qui fait sens pour une personne peut faire sens pour une autre, mais cela doit souvent passer par la communication, l'explication et l'argumentation. Il y a aussi la question des intérêts. En arts visuels, l'élève est amené à travailler un sujet qui l'intéresse, il l'aborde de lui-même, à partir de sa personnalité qui n'est pas celle d'un autre. Il est donc compliqué de créer un projet de groupe qui ait un sens commun pour chacun.

- Quelle est la différence avec un travail en collectif d'artistes, hors institution ?

La différence entre le travail de groupe en classe d'arts visuels et le collectif d'artistes, c'est d'abord l'institution. Le collectif d'artistes, c'est un groupe d'individus

indépendants qui choisissent de travailler ensemble sur des projets, car ils ont chacun des compétences particulières. Ils ne sont pas « forcés » de travailler ensemble, contrairement au travail de groupe en classe. Les rôles et les statuts sont importants. Toutefois, il y a une ambiguïté, car les cours d'arts visuels au gymnase sont faits pour préparer les élèves à entrer en école d'art, à devenir des artistes, des photographes, graphistes, designers etc. Il s'agit donc aussi de les préparer à être efficaces dans le monde professionnel, à travailler seuls, et à être compétitifs. Alors même que le but du travail en groupe est basé sur la collaboration. David W. Johnson et son frère Roger Johnson sont tous deux des psychologues sociaux à Washington. Ils parlent dans leur texte « *Circles of Learning. Cooperation in classroom*⁴ » de *groupes d'apprentissages coopératifs*, qui selon eux, sont bien plus efficaces que les groupes d'apprentissage classiques. Ces théories ont été développées après que l'économie américaine se soit trouvée à un niveau très bas dans les années 1980. Selon les Johnson, c'est en utilisant l'hétérogénéité des membres d'un groupe que nous pouvons changer la société compétitive en une société forte par la collaboration.

- En quoi cela peut-il être intéressant ? Pourquoi ?

Le travail de groupe est intéressant parce qu'il pousse l'individu à se décentrer. Cela veut dire que l'on va mettre l'attention sur le fonctionnement de l'autre, ses pensées, on va communiquer sur le projet, les idées, les références, questionner de façon plus poussée. Ce processus va permettre d'arriver à un « melting pot » qui réunit non pas une vision, mais plusieurs. En partant de cet aspect d'interaction et d'écoute lié au travail de groupe, il faut tenir compte du fait que l'art est une forme de langage. En pédagogie des arts visuels, pour apprendre à maîtriser ce langage, le travail de groupe a beaucoup d'avantages, car il permet à chacun de grandir dans l'analyse de l'image et d'approfondir la prise de conscience de ses choix visuels (connoté – dénoté). Avant de commencer un travail de groupe, il faut être attentif au fait qu'il peut avoir un impact négatif si les objectifs d'apprentissages ne sont pas clairement explicités aux élèves. Il est préférable de l'aborder sous forme d'exercices, afin d'évaluer si le groupe-classe est à l'aise avec ce type de travail.

⁴ Johnson, D. W., Johnson, R. T., Johnson Holubec, E., Roy, P. (1984). *Circles of Learning. Cooperation in classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development, Washington, ERIC.

3.2 Questions secondaires

- Quand faut-il développer ce type de travail et avec quelles classes ?

Il serait intéressant que le travail de groupe soit développé assez tôt, à l'école obligatoire. Pour ce qui en est du gymnase, nous avons pensé qu'une classe de deuxième année 2CArt (soit *voie d'école professionnelle* au gymnase) pouvait convenir au travail de groupe. Pour les raisons suivantes : il n'y a plus les questions d'adaptation au gymnase pour la 1^{ère} année et il n'y a pas encore de préparation aux examens pour la fin du cursus. En revanche, en voie professionnelle au gymnase, les élèves sont répartis dans une autre classe pour la deuxième et la troisième année. Si bien que pour des questions d'ajustement et de cohésion au sein de la classe, la condition optimale pour un travail de groupe au gymnase serait le premier semestre de la troisième année.

- Comment réaliser ce travail de groupe, avec quelles méthodes ?

Comme cette démarche est d'ordre expérimental, et que dans ce mémoire, l'expérience professionnelle a précédé une partie de la théorie, nous avons établi trois phases de travail de groupe en classe d'arts visuels. Phase I : Préparation et exploration du travail de groupe. Phase II : Réappropriation libre autour d'une technique en collectif. Phase III : Communication du projet de groupe et évaluation. Notre méthode fonctionne à partir des observations lors de la pratique en phase I et avec la théorie proposée par De Vecchi.

- Quels vont être les objectifs d'apprentissage ?

- Apprendre à réfléchir sur un procédé technique ; l'impression dans le domaine de l'art (Gravure, empreinte, photocopies etc.).
- Apprendre à écouter, communiquer et défendre une idée (métacognition).
- Apprendre à développer un esprit critique et réflexif.
- Apprendre à répartir le travail, à planifier, à projeter un projet.
- Apprendre à développer un processus de travail, carnet de recherches.
- Apprendre à faire des recherches.
- Apprendre à faire des essais.
- Apprendre à ne pas être limité par les ressources de l'école.
- Apprendre à communiquer le projet à l'extérieur du groupe (métacommunication)

4. HYPOTHÈSE

4.1 Formulation de l'hypothèse

« Pour mener un travail de groupe en classe d'arts visuels, il faut créer un ensemble de conditions favorables »

Que signifient les mots « conditions favorables » ? C'est une situation bienveillante qui est propice au développement. Si ces conditions favorables sont réunies, le travail de groupe permet :

- *À l'individu d'interagir avec l'autre, de partager ses connaissances et d'acquérir un savoir, d'exploiter à l'avenir ce mode de travail dans d'autres situations et de prendre conscience de ce qui peut être favorable au groupe.*
- *À la discipline des arts visuels d'évoluer vers une aisance dans des projets de collaboration de type interdisciplinaire.*
- *À l'enseignant de dispenser un savoir spécifique à chaque groupe et non plus à l'ensemble de la classe.*
- *À l'institution scolaire de voir la discipline sous un autre angle et de découvrir le potentiel et la qualité du travail en groupe en classe d'arts visuels.*

4.2 Nos a priori sur le travail de groupe :

Le travail en groupe en classe d'arts visuels a été relativement peu expérimenté jusqu'à maintenant dans les gymnases vaudois. Nous avons choisi cette thématique car nous croyons qu'instaurer ce mode de travail pour certains projets précis, peut par la suite favoriser des collaborations et diversifier les apprentissages. Pour des questions éthiques, nous ne jugeons pas approprié de favoriser l'étude expérimentale au détriment de la transmission des savoirs et des apprentissages pour les élèves.

C'est pour ces raisons que nous nous sommes efforcées de rendre attentifs les élèves aux étapes clés du processus de projet en groupe. Afin qu'ils prennent conscience de la richesse des échanges et des pistes à mettre en œuvre pour : conserver les idées d'un groupe (carnet

de recherche), utiliser les ressources à leur disposition, solliciter des facilitateurs (enseignants, spécialistes,...), réaliser des essais, communiquer sur leur projet, ajuster et gérer leur temps, finaliser leur travail, et enfin être à même de réinvestir certaines stratégies pour des travaux en groupe futurs.

- La gestion du travail de groupe :

- Quels sont réellement les effets positifs du travail de groupe ?
Plus d'idées, plus d'échanges et une préparation pour travailler en groupe plus tard. Nous pensons que le travail de groupe peut changer la manière de voir la discipline pour les élèves, l'enseignant et l'institution scolaire.
- Quelles sont les limites entre le groupe et l'individu ?
L'individu peut perdre le droit de donner son avis par la pression du groupe, le groupe n'existe plus.
- Faut-il une hiérarchie ?
S'il n'y a pas de leader, il n'y a pas de décision. Si un leader apparaît, il peut écraser l'avis des autres et peut faire du projet commun son propre projet.
- Quels sont les rôles spécifiques aux compétences de chacun ?
S'il n'y a pas de rôle, l'individu ne se sent pas responsable du groupe.
- Quelles sont les contraintes ?
Sans contraintes, il n'y a pas de travail. L'enseignant peut perdre son autorité, les élèves peuvent être déstabilisés et désorganisés. Avec trop de contraintes, l'élève peut refuser de travailler en se disant qu'il n'y arrivera pas.
- Quel est le temps nécessaire pour un projet en collectif ?
Six séances de deux périodes devraient suffire pour un rendu final.
- Quelles sont les méthodes ?
Elles sont à définir en classe entre les enseignants et les élèves.

- L'investissement des élèves:

- Comment présenter le projet aux élèves ?
Comme une opportunité d'expérimenter le travail de groupe, un espace d'échange, d'enrichissement des connaissances.
- Quelle liberté leur donner ?

Une grande liberté sur le choix du projet, la thématique abordée permet un majeur investissement des élèves. Toutefois, en arts visuels ils sont en principe habitués à travailler seuls sur des projets où ils investissent des « traits de leur personnalité ». Le projet en groupe peut échouer si chaque élève cherche à faire ressortir son propre style dans un esprit de compétition.

- Quelles contraintes faut-il imposer ?

Les dates des rendus intermédiaires et finaux, et une technique : l'impression.

- Quels sont les objectifs d'apprentissage ?

Un nouveau mode de travail et aussi une réflexion sur une technique. Si le résultat ne fonctionne pas, n'est pas à la hauteur de leurs attentes, il se peut que les élèves puissent l'imputer au mode de travail en groupe. Le risque est qu'ils refusent à l'avenir ce mode de travail et négligent les apprentissages acquis lors de cette expérience.

- Quelle préparation, quels exercices faut-il initier ?

Exercer ce mode de travail sous plusieurs variantes, voir quels paramètres fonctionnent avec le groupe classe.

- Le fonctionnement du groupe à l'interne :

- Qui est-ce qui se substitue au rôle de l'enseignant dans la gestion du projet ?

Certains individus vont mener le projet du groupe, lui donner une direction, être des leaders.

- Est-ce que des rôles sont attribués ?

L'enseignant doit prendre la place d'un facilitateur et non de la personne qui conduit le projet à l'interne du groupe. Il doit parfois rester à distance, prendre du recul pour avoir une meilleure vue d'ensemble ; c'est ainsi qu'il peut aider le groupe. Si l'enseignant reste un facilitateur tout au long du projet, il peut perdre son autorité.

L'avantage du facilitateur est qu'il encourage et guide le groupe dans ses démarches.

Un leader dans le groupe va certainement s'imposer, des conflits risquent d'émerger.

- Quelle est l'idée, le projet commun ?

Le projet commun devrait se construire, si les élèves sont motivés par le travail de groupe, si une dynamique émerge. Pour qu'ils soient motivés, il faut que les élèves puissent choisir ce qu'ils veulent comme résultat, sur la base du cadre que les

enseignants leur imposent.

- Quelle communication ?

Les élèves devraient pouvoir communiquer durant les cours, mais aussi en dehors, afin de faire évoluer leur projet. Ils doivent être en mesure d'expliquer leur projet à des personnes externes : aux autres élèves, aux enseignants etc. L'intérêt de la communication est que les élèves prennent conscience de leurs apprentissages, de la construction du réseau conceptuel à partir de la technique imposée, ainsi que des paramètres qui ont fonctionné avec le groupe.

5. RECHERCHE

Notre travail de mémoire a débuté sur une expérience pratique à la suite de quoi la théorie est venue augmenter et éclairer nos recherches. Ainsi notre méthodologie précède notre cadre théorique.

5.1 Question de recherche

« Quelles conditions favorables faut-il créer pour mener un travail de groupe en classe d'arts visuels au gymnase ? »

5.2 Méthodologie

5.2.1 Notre vision du projet de travail de groupe en classe d'arts visuels

La majorité de nos expériences antérieures de travail en groupe/collectif s'est passée en contexte artistique, voire en école d'art. Nous avons constaté que souvent les artistes sont des travailleurs solitaires : une idée devient un projet. Si l'on souhaite travailler en groupe à la réalisation technique de l'idée d'un individu, il est aussi difficile d'entrer en collaboration pour réaliser le projet. Pour ce qui est de travailler ensemble à la recherche de la bonne idée qui sera réalisée en groupe, cela est encore plus difficile.

Est-il envisageable lors de la scolarité en classe d'arts visuels d'apprendre le travail en groupe ?

Dans les autres disciplines tel le français, la géographie, l'histoire... Le travail de groupe s'effectue habituellement sous forme d'exposé. Il s'agit de recherche d'information, de synthèse, de rédaction de texte, d'organisation de pensées et du travail. En arts visuels le rapport au travail de groupe est plus immédiat et plus concret, l'association d'idée, l'observation et la perception du travail de groupe sont plus spontanées et créent une forme d'effervescence au sein du groupe.

Dans le cadre de nos études à la HEPL et de notre stage dans la classe 2CArt au Gymnase du Bugnon, nous avons réfléchi à l'élaboration de ce mémoire sur la pratique du travail de groupe en classe d'arts visuels.

Nos propositions sont les suivantes :

Et si les expériences artistiques en groupe commençaient à l'adolescence ? Cette période nous semble favorable, pour deux raisons, d'une part le développement des compétences artistiques et d'autre part, le fait que c'est à l'adolescence que les jeunes passent davantage de temps en groupe.

Nous avons découvert, lors de nos différents cours à la HEPL, les théories de l'apprentissage par les pairs telles que celles émises par Lev Vygotski⁵ ce qui nous conforte dans ce choix pédagogique. La deuxième année du gymnase nous a semblé être une période adéquate pour que les élèves testent le travail en groupe. De plus, en troisième année en école de culture générale et de commerce, les élèves doivent réaliser un travail interdisciplinaire en groupe. Ainsi, l'initiation au travail de groupe en deuxième année nous a semblé être un choix cohérent.

L'ouverture aux idées des autres, le dialogue constant, la nécessité d'apprendre à vivre ensemble permet d'instaurer un climat de confiance en classe. De plus, les échanges de savoirs, sont des notions mises en valeur et des fondamentaux enseignés à la HEPL.

En effet, travailler en groupe permet de valoriser les savoirs des élèves par l'enseignant.

Ces conceptions de l'enseignement nous ont paru aussi primordiales lors de travaux en groupe. Confiantes en notre sujet qui s'insère dans un « idéal pédagogique » enseigné à la HEPL, nous avons commencé notre projet pratique.

⁵ Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. (F. Sève, Trad.). Paris, La Dispute/SNÉDIT

5.2.2 Comment avons-nous procédé ?

Il nous a semblé important pour le développement du travail de groupe en 2CArt de leur laisser le choix du sujet libre. Partant de nos intentions de déroulement le travail en collectif dans la classe de 2CArt, nous souhaitons que les élèves puissent s'approprier ce mode de travail en définissant leur propre projet. Pour cela, nous avons débuté l'expérience par de petits exercices préparatoires ; cela nous a permis de vérifier que la classe avait envie de participer au projet proposé. Les quatre exercices permettent à la fois de varier le travail de groupe, et d'être un tremplin pour la suite du projet. Présentant et orientant ces exercices de groupe, il était ainsi possible, après chaque cours, d'arrêter la séquence si nécessaire.

Nous avons prospecté et utilisé nos expériences antérieures pour alimenter ce projet. Par exemple, au Gymnase du Bugnon, il y a une dimension historique quant à la production et à l'édition de gravure. En effet, en 1983 Pierre Keller, enseignant au Gymnase du Bugnon, a édité un cartable rassemblant 20 artistes. David Bowie signe une linogravure ; alors que d'autres jeunes artistes suisses prometteurs tels que John Armleder, Luciano Castelli, Peter Emch, Klaudia Schifferle et Laurent Hubert réalisent des gravures sur bois. La plupart des projets ont été tirés en présence des artistes échangeant ainsi avec les élèves travaillant à l'impression du cartable.

L'envie de faire travailler les élèves avec les techniques de l'impression en constante évolution n'était donc pas le fruit du hasard, mais bien un projet lié au contexte historique du Gymnase du Bugnon, gardant ainsi un caractère collectif intrinsèque.

5.2.3 Cadre temporel de notre mémoire

Pour la temporalité de notre projet, nous avons décidé de débiter notre mémoire pratique avec le semestre de printemps et avons déterminé que l'expérience se terminerait avant la fin du semestre. Nous remercions d'ores et déjà notre praticien formateur, Yves Zbinden, qui nous a laissé champ libre pour développer notre cours.

Dans un premier temps, au Gymnase du Bugnon avec la classe 2CArt, nous avons souhaité faire une introduction au travail collectif par de petits exercices. Quatre séances d'une heure trente hebdomadaire proposaient une façon différente de travailler en groupe. Chaque proposition d'exercice de travail en groupe était faite pour que les élèves testent différentes manières de travailler ensemble. Les élèves étaient amenés à tester nos exercices nos

propositions suivantes qui étaient également des réponses aux observations faites au préalable, lors des cours et des exercices précédents.

Fortes de ces expériences directrices, nous avons orienté les élèves dans une deuxième phase plus libre : réaliser en groupe, à l'aide d'un échéancier⁶, un projet libre autour de l'impression. Ayant un temps imparti, avec des contraintes spécifiques hebdomadaires, nous avons prévu un calendrier strict nous permettant tout de même quelques dépassements. Notre capacité à évaluer le temps d'une activité avec une classe est quelque peu relative car nous sommes deux jeunes enseignantes en formation.

Après l'évaluation formative, nous avons décidé de prolonger l'expérience. Nous avons ajouté une troisième phase à notre projet. Certains travaux n'étaient pas aboutis et nous trouvions dommage d'arrêter le travail de groupe. La question du rebond s'est posée : comment allons-nous faire pour que les étudiants reprennent leur travaux ? Nos expériences d'étudiantes nous donnent une certaine empathie : après plusieurs semaines, il est difficile de reprendre un projet que l'on estime abouti. Comment et par quels moyens allons-nous leur donner envie de poursuivre ? Comment les évaluer et enfin clore la séquence de ce travail de groupe.

⁶ Voir annexes.

6. PLAN DE RECHERCHE

6.1 Phase I :

6.1.1 Préparations et explorations du travail de groupe

La première phase consiste à faire travailler les élèves en petits groupes sur un exercice très cadrant dont la durée est de 1h30. Il y en a eu quatre.

- Exercice 1 (14 janvier 2015) :

Cet exercice a été élaboré dans le but que les élèves fassent quelque chose de leurs mains. Depuis quelques mois, le cours était dédié au travail sur ordinateur et sur l'exploration du programme Photoshop. La terre glaise nous a semblé être un moyen d'expression-médium approprié.

Nous avons réparti la classe en deux groupes. Chaque groupe a tiré au hasard un thème: Marine/Continent et Botanique/Insecte. Il y avait également gastronomie/fastfood/slowfood, cinéma et manufacture. Ce sont des thèmes « bateau », des prétextes pour des sollicitations au travail de groupe.

Nous avons précisé que chacun au sein de leur groupe devait discuter et réfléchir sur leur future production, aux réalisations envisagées ainsi qu'à la répartition des tâches selon leurs différentes aptitudes.

Une personne a également été désignée comme responsable : son rôle était de gérer le temps de parole pour que chacun puisse s'exprimer et terminer les travaux de modelage dans le délais impartis.

Nos constats ont été les suivants :

Dans le groupe 1, il y a eu beaucoup de discussions hors sujet, soit une perte de temps. Selon eux, leur thème était plus difficile (insectes et botanique). Il y a eu peu de responsabilité individuelle pour l'ensemble du collectif : comme enseignantes nous avons dû intervenir pour aider le groupe à se remotiver et travailler ensemble.

Pour le groupe 2, la dynamique de groupe est vite apparue : la rapidité, la concentration et la distribution des rôles se sont passés sans problème (nous semble-t-il).

- Exercice 2 (21 janvier 2015) :

Cet exercice a consisté à mettre en groupe les élèves selon une autre répartition que celle liée à leurs affinités.

La tâche consistait à réfléchir pendant 1h30 aux thèmes et aux techniques qu'ils seraient intéressés à développer en classe d'arts visuels.

Partant de l'hypothèse que nos élèves avaient peu souvent l'occasion de traiter des thèmes librement choisis, les identifier et envisager les techniques de mise en œuvre ouvrait une piste pour notre travail de groupe. Avec ces thématiques et ces techniques, nous pouvions avoir une ouverture, une piste pour notre travail de groupe.

Pour la mise en commun à la fin de la leçon, chaque groupe a dû illustrer son thème et le faire deviner aux autres élèves de la classe.

Nos constats : la liberté est difficile à gérer ; l'école n'est pas le lieu où l'on exprime ce que l'on souhaite faire. Aucun thème sélectionné et présenté n'a, semble-t-il, suscité un enthousiasme collectif.

- Exercice 3 (28 janvier 2015) :

Les groupes définis par les enseignantes devaient prévoir puis construire une architecture à l'aide de carrés de sucre.

Il y avait plusieurs rôles définis dans les groupes. L'architecte devait discuter avec l'ingénieur, faire des croquis préparatoires. Les bâtisseurs testaient les idées (par exemple : comment la colle blanche réagit-elle avec le sucre de betterave ? Jusqu'à quelle hauteur peut-on construire sans craindre la chute des carrés de sucre ? Que se passe-t-il si tout s'effondre ?) Finalement l'édifice prévu est bâti par l'ensemble du groupe.

- Exercice 4 (4 février 2015) :

A nouveau, les élèves travaillent entre eux, pas toujours par affinité : les enseignantes désignent les groupes.

Selon un ordre défini, chaque élève va devoir dessiner l'un après l'autre. Les papillons auto-adhésifs sont à coller sur la fenêtre de la salle de cours.

Le premier papillon est collé ; le 1^{er} dessinateur commence à dessiner sur le post-it puis, sur le principe du cadavre exquis, l'élève suivant colle le nouveau post-it et continue le dessin et

ainsi de suite. Par exemple, un trait deviendra un corps difforme auquel on ajoute une tête, puis un chapeau, etc.

Le but de l'exercice est de montrer la richesse et le foisonnement d'idées que peut susciter le travail de groupe. La participation de chacun est aussi primordiale pour l'ensemble du projet. L'« inspiration » vient de partout mais est canalisée par deux contraintes fixées au préalable. D'une part, le papillon auto-adhésif (post-it) en bloc de 100 et d'autre part le support de travail, soit la vitre. Nous avons constaté la multitude des propositions. Cela a été captivant. La diversité des techniques également. Parfois les groupes se sont réappropriés la technique du cadavre exquis vitré en développant leur projet commun.

Après ces quatre exercices, il nous a semblé que les élèves ont mis une énergie certaine dans tous les exercices, c'est alors que nous avons débuté la phase II.

6.2 Phase II :

6.2.1 Réappropriations libres autour d'une technique

Réappropriations libres autour d'une technique avec la contrainte de travailler en groupe et de restituer un certain nombre de productions.

Pour la seconde phase, l'expérience à long terme, nous avons proposé un projet libre autour du procédé artistique : l'impression (4 février 2015).

Les élèves travaillent en groupe et doivent nous rendre cinq semaines plus tard, selon l'échéancier prévu, sept impressions ainsi qu'une impression supplémentaire par membre du groupe (soit pour un groupe de trois, dix impressions).

- L'échéancier est le suivant :

Le projet se déroulera sur cinq semaines. Le 11 février : faire les équipes, discussions ; les groupes se forment et plusieurs pistes sont listées pour le projet. Le 18 février : quoi ? comment ? quel sujet ? Rendez-vous et consultations ; les élèves sélectionnent quelques pistes émises lors du cours précédent et réfléchissent à comment ils pourraient réaliser ces projets.

Ils réfléchissent aussi au sujet, es-ce qu'il fait sens par rapport au support imprimé et ils consultent les enseignantes pour échanger leurs réflexions. Le 04 mars : esquisse détaillée du projet et planification de la mise en œuvre suivant la technique choisie ; les élèves choisissent un des projets définis au cours précédent et détaillent leurs actions, ils font des essais pour confirmer leurs hypothèses. Le 11 mars : gestion des problèmes et ajustement ; les élèves ajustent leur projet en fonction des obstacles qu'ils rencontrent. Les enseignantes les guident dans leurs démarches et répondent à leurs interrogations. Le 18 mars : rendu, pré-final et documentation en photo de vos étapes ; les élèves attestent de leur démarche par les traces de leurs recherches, ils règlent les derniers détails, les finitions et les questions de présentation. Le 25 mars 2015 : rendu final ; les élèves présentent, groupe après groupe, leur projet à l'ensemble de la classe.

Après cette présentation de l'échéancier, un élève a manifesté son mécontentement à travailler en groupe. En analysant cette réaction, nous avons constaté que cet élève n'avait participé qu'à un exercice sur les quatre prévus pour la première phase. Il n'a donc pas pu développer une motivation pour le travail en groupe.

Au cours de ces semaines, nous avons rencontré séparément chacun des groupes pour questionner et vérifier les avancements des projets. Nous avons répondu à des questions techniques et avons proposé notre aide pour toute question relative au projet. Nous nous sommes renseignées sur les interactions au sein du groupe. Pour ce faire nous avons été attentives à notre position d'enseignantes d'arts visuels. Nous ne sommes plus détentrices d'un savoir mais devenons des observatrices prêtes à intervenir si nécessaire à la demande des élèves. Nous avons adopté le rôle de conseillères, expertes dans nos branches, personnes « ressources », mais aussi facilitatrices qui possèdent un réseau afin d'aider chaque projet à se réaliser selon les souhaits et les envies des groupes.

Nous avons réfléchi également avec les élèves pour que leur matériel soit le moins onéreux possible. Nous estimons que travailler avec des choses peu coûteuses permet davantage d'essais. L'idée est développée, puis on la teste, et s'il le faut, on recommence tout. Une démarche « DIY » (*do it yourself ; fais le toi-même*) apporte une vision plus forte au projet, la fierté que l'on peut éprouver lorsqu'un projet aboutit avec un maximum de recyclage. Donner une seconde vie aux objets serait aussi une façon d'interpréter la célèbre phrase de Douglas

Huebler : « Le monde est plein d'objets plus ou moins intéressants ; je n'ai pas envie d'en ajouter davantage⁷ » .

6.3 Phase III :

6.3.1 Prolongation, finalisation et communication du projet

Le travail de groupe implique des compétences relationnelles assez spécifiques. Si elles ne sont pas intrinsèques à l'individu, elles peuvent s'apprendre. André Vladimir Heiz cite cette maxime « *c'est en forgeant que l'on devient forgeron*⁸ » Selon Henri Peyronie, Freinet utilise également cette maxime⁹ Il en utilise d'autres et cela a facilité l'accès à sa ligne pédagogique.

Revenons à André Vladimir Heiz : « *c'est en forgeant que l'on devient forgeron (...) il est inévitable de revoir vos habitudes et de tenir compte d'une situation exceptionnelle. Et pourtant, par cette voie de nouveaux procédés ou de démarches auxquelles vous devez vous plier, des connaissances plus amples et des découvertes se font jour* »¹⁰. Si le travail de groupe peut s'apprendre avec l'aide de l'enseignant, comment résumer les compétences requises ? Travailler en groupe c'est savoir ouvrir la discussion, provoquer des échanges sur les points de désaccord et chercher ensemble à trouver un équilibre satisfaisant pour chacun.

Dans la phase III, nous avons fait poursuivre les projets non-aboutis, et nous avons également fait peaufiner les détails importants des projets. Ensuite nous sommes passées à l'évaluation finale. Pour structurer le mémoire, nous différencions clairement deux phases, le travail en groupe (phase II) et le groupe ou les individus du groupe qui s'expriment sur l'élaboration du projet (phase III). En réalité, la phase II et la phase III sont imbriquées, par exemple, la distribution de la grille d'auto évaluation/liste de vérification a eu lieu à mi chemin de la seconde phase.

- Comment sommes nous arrivées à faire une liste de vérification ?

⁷ Nickas, R. (2000). *Vivre libre ou mourir*. Dijon, Les Presses du Réel, p. 41.

⁸ Heiz, A. V. (2012). *ça-voir-faire et processus les bases de la création*. Volume1. Zurich, Niggli, p. 126.

⁹ Peyronie, H. (1994). Célestin Freinet (1896-1966) In Houssaye J.(Dir)., *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*, Paris Armand Colin, p. 225

¹⁰ Heiz, A. V. (2012). *ça-voir-faire et processus les bases de la création*. Volume1. Zurich, Niggli, p. 126.

Dans le cadre des cours dispensés par l'institut fédéral des hautes études en formation professionnelle¹¹ nous avons établi une liste de vérification. Dans le cadre du TIP (travail interdisciplinaire pratique), nous avons développé un projet de spectacle court se déroulant dans la rue. Pour le projet, les étudiants travaillaient en groupe et devaient aussi produire la communication en amont (flyers, publicité, ...) de la manifestation mais aussi penser à la documenter, sans oublier les préparatifs nombreux tels que les demandes d'autorisation à la police.

Pour les évaluer, et pour les aider dans leur prise d'autonomie, nous avons pensé à un guide listant les étapes et points importants pour l'ensemble du projet. Il y avait également des comportements optimaux à adopter pour le bon déroulement des différentes phases.

Cette liste devait aider enseignants et élèves pour le suivi et l'optimisation du projet et aider à savoir s'ils étaient sur la bonne voie. N'oublions pas que les étudiants-apprentis ont une évaluation intermédiaire pour ce projet. La difficulté d'inventer, de penser et de réaliser un petit événement demande une vision à moyen terme : cette faculté est difficile à acquérir.

Cette liste de vérification, inspirée du monde aéronautique¹², nous aurait été utile lors de nos premiers projets en école d'art. Par exemple, Nous y avons glissé « prévoir une batterie de réserve ». Ce genre de conseil est extrêmement formateur : un oubli de batterie casse un projet, mais cette expérience d'oubli peut aviver l'attention et éviter des échecs ultérieurs.

C'est en consultant le document cadre pour l'évaluation du travail pratique individuel du menuisier/ère et ébéniste¹³ que nous avons eu l'idée de l'auto-évaluation. En lisant les rubriques à remplir par le supérieur professionnel, nous nous sommes demandées si l'apprenti connaissait ces critères. Par l'auto-évaluation, l'apprenti serait à même d'identifier et de juger

¹¹ L' Iffp est l'acronyme pour l'institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, ses acronymes allemand et italien sont EHB et IUFFP. En consultant leur site internet et la rubrique « Qui sommes-nous ? » cet institut « soutient les cantons, les associations professionnelles et les écoles dans le cadre du développement des métiers et de la mise en œuvre des réformes des professions, dans la formation professionnelle initiale ainsi qu'au niveau de la formation professionnelle supérieure. Les trois axes prioritaires de recherche et le Service d'évaluation traitent principalement des questions relatives à la formation professionnelle du point de vue des sciences de l'éducation, de l'économie, de la psychologie et de la sociologie. Agissant comme un trait d'union entre l'économie et le monde professionnel, l'EHB IFFP IUFFP assure le transfert des connaissances dans la pratique. L'institut des hautes études entretient un réseau d'étroites relations instaurées avec des partenaires nationaux et internationaux issus du monde de l'économie et de la science. » Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (page consultée le 15 juin 2015) <http://www.ehb-schweiz.ch>

¹² Voir Annexe

¹³ Voir Annexe

ses compétences professionnelles. Identifier, connaître et mettre des mots-clés sur des compétences liées à des comportements humains de base, permettent le rappel des valeurs morales et sociétales de base.

Ces points sont transposables à d'autres professions, mais aussi pour accompagner les élèves à travailler en groupe. L'enseignant facilitateur n'est plus seul détenteur des compétences et son rôle est d'accompagner les élèves dans leur projet. Les élèves gagnent en autonomie et les comportements des différents individus du groupe peuvent être régulés avec cet outil didactique.

Pour le travail de groupe en classe 2CArt au Gymnase cantonal du Bugnon, nous avons réajusté les rubriques de la liste de vérification. Selon le projet lié à la phase II, nous avons développé des points impliquants des compétences sociales. Par exemple : les trois premiers points de la liste de vérification¹⁴ sont des accroches et des prétextes pour poser ou se poser des questions.

1. J'arrive à travailler avec mes collègues
2. J'arrive à laisser les autres s'exprimer, afin que chacun puisse participer
3. J'arrive à planifier mon travail

Les points sont développés les uns par rapport aux autres afin d'amener l'élève à formuler des pistes métacognitives.

Si l'on répond négativement à la question une, on cherche à l'aide des questions suivantes à identifier les problèmes. En lisant la liste de vérification, on peut identifier et trouver quels éléments corriger pour un meilleur travail en groupe

La liste de vérification a plusieurs parties. La première évalue l'aisance à travailler avec ses pairs ; la seconde se concentre sur l'élaboration du carnet de recherche ; la troisième concerne les réalisations et la dernière la présentation finale. La liste de vérification structure également les étapes : pour l'élève qui serait perdu face à la planification, elle pourrait le guider dans les étapes successives de la mise en œuvre des différentes tâches.

¹⁴ Voir Annexes

Nous n'avons pas d'emblée distribué cette liste de vérification car elle peut impressionner. Quarante affirmations détaillent les savoir-faire et les savoir-être pour le bon avancement du projet. Distribuée trop tôt, cette liste écraserait les élèves et les priverait de l'expérience du travail en groupe. Mais lors de problèmes, elle peut aider les individus à objectiver la situation, les aider à se structurer ou demander de l'aide aux autres membres du groupe ou encore à une personne extérieure. Cette grille est à considérer comme un outil.

Pour transmettre cette liste de vérification à la classe, nous avons lu la grille avec un membre de chaque groupe. Par la suite, ce dernier devait partager et expliquer l'utilisation de la liste aux membres de son groupe.

Le « Tumblr » comme carnet de recherche commun

Nous avons observé que pour conserver et garder les traces de leurs réflexions, nos élèves étaient peu consciencieux, ou plus simplement, ne prenaient pas de notes. Pour les amener à garder des traces et pour lutter contre un « on peut rien vous montrer, c'est X qui avait tout gardé lors de la session précédente et aujourd'hui X est en suspension », nous avons suggéré qu'avec la technologie moderne, les élèves se créeraient un groupe de discussion et d'échange d'idées en ligne.

Ces suggestions ne prenant pas forme, nous avons imposé la création d'un tumblr¹⁵. Le blog deviendrait un carnet de recherche, compilant les traces de l'élaboration de leur projet.

Afin de garder un contrôle sur ces carnets de recherche en ligne, nous avons, à l'aide d'un membre du groupe, ouvert un compte et créé une adresse email spécifique au projet en imposant un mot de passe. Par la suite, l'étudiant devait expliquer les opérations nécessaires pour alimenter leur carnet de recherches commun.

6.3.2 Évaluation formative, Opération R.I.T.A, Évaluation finale

¹⁵ Selon Wikipédia (page consulté le 10 mai 2015) Tumblr est : « une plate-forme de microblogage créée en 2007 et permettant à l'utilisateur de poster du texte, des images, des vidéos, des liens et des sons sur son tumblelog. Elle s'appuie principalement sur le reblogage. » Tumblr.com (page consultée le 10 mai 2015) <https://fr.wikipedia.org/wiki/Tumblr>

Lors de l'évaluation formative, chaque groupe a présenté son travail à l'ensemble de la classe. Nous sommes intervenues par pointages et guidages pour les soutenir dans la communication du projet, mais aussi pour qu'ils saisissent les éléments à améliorer. Il était difficile de mener à bien les questions-réponses avec chaque groupe de façon équitable, car nos questions variaient en fonction de chaque projet. Pour le rendu final, les questions ont été écrites et distribuées aux groupes afin qu'ils structurent leurs présentations. Nous avons intitulé cet outil pédagogique l' « Argument show¹⁶ ». Nous nous sommes concentrées sur les réponses et la communication des groupes et ainsi, il a été plus facile d'évaluer les présentations des projets.

Pour l'évaluation finale, nous avons élaboré une grille d'auto-évaluation¹⁷ découpant et structurant les opérations clés mises en place pour la réalisation du projet. Cette grille a dû être remplie individuellement. Il nous semble pertinent que chaque élève nous donne un retour sur ses apprentissages. La grille s'organise autour des principales compétences à acquérir lors du cursus au gymnase, figurant dans le plan d'étude¹⁸ (comprendre-exprimer-observer-expérimenter-évaluer). Cette grille d'auto-évaluation, ne concerne pas que l'élève en particulier, mais elle intègre des aspects spécifiques au fonctionnement du travail de groupe (regrouper et ordonner des idées variées, communiquer et argumenter en groupe, se détacher du groupe pour avoir un autre regard etc.)¹⁹

Lors du dernier cours, les élèves ont rempli cette grille que nous avons recueillie pour les évaluer. Puis, nous les avons invités à montrer leur carnet de recherches à leur enseignant responsable, notre praticien formateur. Par la suite, nous avons cherché à connaître de vive voix quel a été leur vécu de cette expérience de travail en groupe. Les avis ont été divers. Une faible partie de la classe n'aimait pas travailler en groupe et cette expérience a confirmé, pour eux, cet avis. D'autres, au contraire, ont découvert le plaisir de travailler ensemble. Un élève a aussi dit qu'il lui était indifférent de travailler en groupe ou seul : il se sent à l'aise dans les deux cas. Nous n'avons pas eu le cas de l'élève qui n'aime que travailler en groupe. Cela est certainement dû au cadre de l'enseignement au gymnase où la note du travail individuel est primordiale pour les élèves. Elle est plus importante que l'apprentissage vécu collectivement.

¹⁶ Voir Annexes

¹⁷ Voir Annexes

¹⁸ Voir Annexes

¹⁹ Voir chapitre 6.5 du mémoire : Recueil des données et résultats

De plus, il faut relever que le travail en groupe n'est pas une habitude, ni un mode de travail courant au gymnase en classe d'arts visuels.

6.4 Cadres didactiques

Nous avons choisi la séquence didactique de Lagoutte²⁰ comme référence pour l'élaboration de notre séquence didactique. Pour la phase I, les quatre exercices sont quatre sollicitations introductives au travail de groupe.

6.4.1 La « *Task-based Teaching* »

En ce qui concerne la phase II, nous avons découvert la « *Task-based Teaching*²¹ » lors de discussions avec des étudiants de la HEPL en didactique de l'anglais. Cette méthode d'enseignement par la tâche est particulièrement en vogue pour l'apprentissage de l'anglais. En quoi consiste-elle ? Selon J. Willis (1996)²², les tâches sont des « *activités où le langage ciblé est utilisé par l'apprenant pour un but-une visée communicatif-communicative afin d'atteindre un résultat*²³ » Bien que cette phrase nous semble quelque peu obscure, le document détaille les différentes étapes qui se rapprochent de notre expérience avec la classe 2CArt.

« *Les composantes de la tâche :*

- *La pré-tâche (l'amorce) : l'enseignant présente le sujet (en utilisant un texte, un questionnaire, un enregistrement...) il y a une sollicitation linguistique sans formuler faire-demander une attention explicite. Cette partie est habituellement menée par l'enseignant.*

- *La tâche : les étudiants font la tâche, par paires ou petits groupes. Ils creusent : ils explorent des idées et l'usage des langages présentés dans les activités de la sollicitation première-priming. L'enseignant encourage la communication, aide avec le langage si nécessaire mais ne corrige pas les erreurs.*

²⁰ Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels, pédagogie, pratique*. Vanves, Hachette éducation, p. 288.

²¹ Sarda, B. (2015). *Task-bases Teaching*. Lausanne, HEPL, Unité d'enseignement et de recherche, Didactique des langues et cultures.

²² Willis, D., Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford, OUP.

²³ Voir Annexes : Traduit librement par les auteurs : Sarda, B. (2015). *Task-bases Teaching*. Lausanne, HEPL, Unité d'enseignement et de recherche, Didactique des langues et cultures.

- *La planification* : les étudiants préparent leur rapport (présenté par la suite à la classe entière). Si nécessaire, l'enseignant peut donner des conseils linguistiques.

- *Le compte-rendu* : quelques groupes présentent leurs rapports et les autres écoutent. L'enseignant fait quelques commentaires.

- *Le focus sur la forme* : l'enseignant et les étudiants analysent explicitement les éléments de grammaire et de vocabulaire et font quelques activités utilisant ces notions.

3 bonnes raisons pour faire un focus à la fin de la séquence : cela aide les apprenants à créer du sens au langage qu'ils ont expérimentés. Cela donne un éclairage sur des expériences qu'ils vont certainement expérimenter dans le futur. Cela aide et donne de la motivation.²⁴ »

Si nous comparons ces préceptes avec notre « méthode », nous pouvons dégager quelques différences et quelques ressemblances. Voici notre séquence éclairée par la « *Task-based Teaching* » :

- L'amorce proposée par le TBT (*task-based teaching*) correspondrait à nos exercices préparatoires de la phase I.

- Lors de la phase II, nous avons fait des pointages - guidages réguliers, ce qui ne semble pas avoir lieu dans la TBT.

- La tâche correspondrait à nos cinq cours, lors desquels, les élèves ont élaboré puis présenté leurs projets.

- Les enseignantes ont fait un retour sur les productions et les autres étudiants ont écouté.

Puis par un exercice de rebond assez dirigé appelé « Opération Rita²⁵ », les élèves ont repris collectivement les travaux. Des idées nouvelles et des solutions autres, que celles proposées par les enseignantes, sont amenées et discutées par la classe. Motivés par cette ultime ligne droite, les groupes ont amélioré leurs projets en se réappropriant les idées soulevées par la collectivité de la classe. Un rendu final et une présentation structurée du projet mettent fin à la séquence. Les élèves parlent aussi de leurs méthodes de travail et arrivent à avoir une vision distancée par rapport à toute l'expérience.

²⁴ Voir annexes. Traduit librement par les auteurs : Sarda, B. (2015). *Task-bases Teaching*. Lausanne, HEPL, Unité d'enseignement et de recherche, Didactique des langues et cultures.

²⁵ Voir annexes.

6.4.2 La grille Freinet : alternances des formes de travail

La pédagogie Freinet a beaucoup pratiqué le travail collectif et la coéducation. Selon Henri Peyronie, la pédagogie de Freinet est difficile à établir car :

« D'une part, la pensée de Freinet est foisonnante et désordonnée, et les référents théoriques, placée sous le signe de l'éclectisme, ne sont pas véritablement organisés en système. Enoncer des invariants c'est donc forcer les traits d'une systématisation à laquelle cette pensée ne se prête guère.²⁶ ».

La méthode de Freinet est fondée sur trois principes : « *le matérialisme pédagogique : ce qui transforme le climat de classe²⁷* » et donc ses activités, puis « *la vie coopérative²⁸* » l'organisation, le suivis et la vérification du travail de classe et ensuite « *la personnalisation des apprentissages. Le travail formateur aura lieu quand l'enfant organisera et conduira ses propres recherches (...) Cette individualisation va de paire avec la communication au groupe et l'échange avec les autres²⁹* »

Claudine Braun déléguée du Chantier Pédagogique de l'Est et du Département de L'Ecole Moderne-Pédagogie Freinet du Haut-Rhin nous propose un compte rendu du Forum de la rentrée 2000. Dans ce document, elle propose et distingue trois situations de travail. Le « *grand groupe³⁰* » correspond à l'ensemble de la classe, puis « *le petit groupe³¹* » et enfin « *le travail individuel³²* ». L'idéal serait de varier les dispositifs.

Il y a différentes façons de faire des groupes, on distingue les « *groupes de besoin³³* », les « *groupes d'intérêt* » pour la même activité, les « *groupes d'affinités³⁴* » dans le but de

²⁶ Peyronie, H. (1994). Célestin Freinet (1896-1966) In Houssaye J.(Dir.), *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*, Paris Armand Colin, p. 223.

²⁷ *Ibid.* p. 224.

²⁸ *Ibid.* p. 224.

²⁹ *Ibid.* p. 224.

³⁰ Braum C. (2000). Individuellement...en petit groupe...en grand groupe...quand, comment, pourquoi. In Chantiers Pédagogiques de l'Est et l'Institut Départemental de l'Ecole Moderne-Pédagogie Freinet du Haut-Rhin. *Forum de la rentrée 2000*, p.21.

³¹ *Ibid.* p. 21.

³² *Ibid.* p. 21.

³³ Best, F. (1989). Groupe-classe, petits groupes, individu. In *Individuellement...en petit groupe...en grand groupe...quand, comment, pourquoi* Chantiers Pédagogiques de l'Est et l'Institut Départemental de l'Ecole Moderne-Pédagogie Freinet du Haut-Rhin. *Forum de la rentrée 2000*, p. 33.

³⁴ Best F. (1989). Groupe-classe, petits groupes, individu. In *Individuellement...en petit groupe...en grand groupe...quand, comment, pourquoi* Chantiers Pédagogiques de l'Est et l'Institut Départemental de l'Ecole Moderne-Pédagogie Freinet du Haut-Rhin *Forum de la rentrée 2000*, p. 33.

réaliser ensemble une tâche. Des « *groupes de "hasard"* ³⁵ » tirés au sort sont également possibles.

Toutes ces différentes façons de réaliser des groupes doivent avoir comme visée le développement de l'individu, selon les extraits de l'intervention de Francine Brest résumés dans le dossier *Individualisation, personnalisation et socialisation des apprentissages* : « le groupe doit être au service des individus ³⁶ »

On sent par la phrase suivante que les difficultés qui peuvent être rencontrées lors du travail est inhérent au processus : « *un groupe peut avoir un rôle d'uniformisation, de nivellement ; il peut être tyrannique.* ³⁷ »

Voici un tableau des alternances des formes de travail pour notre projet avec la 2CArt :

	Travail individuel	Travail en Groupe-classe	Travail en petits groupes
<u>Phase I</u>		1) Lecture des consignes	
			2) Travail des groupes
	3) Questions individuelles	3 bis) Questions-réponses au groupe	
<u>Phase II</u>	1) Consignes		
			2) Travail des groupes et questions des groupes
		3) Présentations	
<u>Phase III</u>	4) « Et si c'était mon projet ? »		
		5) Retour « Et c'était mon projet. »	
			6) Reprise du travail
		7) Présentations	

³⁵ *Ibid.* p. 33.

³⁶ *Ibid.* p. 33.

³⁷ *Ibid.* p. 33.

Toujours dans ce compte rendu du Forum de la rentrée 2000 du Chantier Pédagogique de l'Est et du Département de L'Ecole Moderne-Pédagogie Freinet du Haut-Rhin, Anne-Marie Mislin praticienne de la pédagogie de Freinet déclare :

« A mon sens, le travail individuel doit évoluer progressivement vers un travail personnel, c'est-à-dire un travail réellement adapté aux besoins de chaque enfant, voire à ses désirs. Il doit également faciliter la participation de chacun à un projet collectif. En somme, c'est remplacer le prêt-à-porter par la haute couture.³⁸»

Nous apprécions cette citation car adaptée au cours d'arts visuels au gymnase, elle met en perspective notre envie de faire un projet de travail de groupe qui aurait un impact sur les apprentissages pour chacu

6.5 Phase de recueil de données : Les résultats

Suite à l'auto-évaluation des élèves et la comparaison avec nos observations, nous avons évalué et noté leurs projets. Les données que nous avons récoltées auprès de chaque groupe nous ont permis de voir où se situait chacun par rapport à cette expérience.

Toutefois, nous nous sommes rendu compte que les élèves ont de la peine à prendre de la distance lors de ce rendu écrit (la grille auto-évaluative). Alors que lors de l'exercice de la présentation orale intitulée "Argument show", chaque groupe avait conscience de ses forces et faiblesses.

Pour évaluer les groupes, nous nous sommes basées sur les observations recueillies au fils de la séquence jusqu'aux résultats finaux. Ci-dessous voici les notes attribuées à chaque groupe :

A = B.D. / **3.5**

D = T-shirts brûlés / **4.5**

B = SAPA / **5.5**

E = Flip-book / **5.5**

C = Impression sur cartilage / **4.5**

F = Scène du crime / **3**

Tableau des concepts-clés issus de la grille d'auto-évaluation sur le travail de groupe :

³⁸ Mislin A.-M. (2000). Du « travail individuel »...au « travail personnel ». In Chantiers Pédagogiques de l'Est et l'Institut Départemental de l'Ecole Moderne-Pédagogie Freinet du Haut-Rhin. *Forum de la rentrée 2000*, p.29.

GROUPES:	A	B	C	D	E	F	Total	Moyenne
Critères:	(3pers.)	(4p.)	(3p.)	(2p.)	(2p.)	(4p.)	/60	
Essais, tentatives	5	7	2	9	10	4	37	6.16
Implication (respect des délais, organisation, persévérance)	5	10	6	6	10	7	44	7.33
Apprentissages techniques	6	9	10	8	10	4	47	7.83
Résultat	3	9	6	5	9	2	34	5.66
Communication du projet	4	10	4	7	8	3	36	6
Expérimentation du travail de groupe	7	9	7	5	10	4	42	7
Total par groupe /60	30	54	35	40	57	24		
Moyenne par groupe	5	9.33	5.83	6.66	9.5	4		

Notes :

1 = Très peu	4 = Juste moyen	7 = Bon
2 = Assez Peu	5 = Moyen	8 = Assez bon
3 = Peu	6 = Juste bon	9 = Très bon
		10 = Excellent

Pour l'analyse des résultats, nous avons observé les différences entre chaque groupe. Toutefois, nous n'allons pas faire une analyse comparative des caractéristiques du travail de groupe par rapport à un travail individuel, puisque il ne s'agit pas de notre objet d'étude. En effet, sans travail individuel, il est difficile de comparer ces résultats.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES 

- Analyse comparative des groupes :

Nous voyons un grand écart entre le groupe B et le Groupe F. Ces deux groupes sont composés de 4 personnes. Nous ne pouvons pas imputer cet écart au nombre de personnes composant le groupe. Dans le cadre de notre mémoire, on peut en déduire que le nombre de personnes par groupe n'est pas un facteur déterminant pour son fonctionnement. Dans ce cas

précis, le groupe B a bien fonctionné car chaque membre s'est rapidement attribué un rôle et s'est responsabilisé pour le projet. Ils ont même imaginé et développé leur projet comme une identité réelle existant indépendamment de l'institution scolaire. Le groupe F a eu de la difficulté à développer et étoffer une idée de projet. Malgré nos constantes sollicitations, ce manquement s'est malheureusement prolongé tout au long de l'expérience et a influencé également le résultat final.

Nous arrivons au groupe E, qui a travaillé en groupe au-delà des heures dédiées au projet mené en classe. Les élèves ont également compris que l'individu peut travailler de manière autonome au profit de tous. De plus, la progression des apprentissages pour chacun des membres de ce groupe s'est avérée remarquable.

Nous constatons que le groupe C a judicieusement exploité son carnet de recherche, un investissement qui s'est répercuté positivement sur le rendu final.

Pour les groupes A et D, nous avons observé un rythme de travail similaire : une progression non linéaire ou les phases d'actions ne semblaient pas être des décisions, mais des choix par défaut. Le groupe D a fait plusieurs tentatives d'expérimentation et a acquis des connaissances techniques. Il (D) a profité d'un dernier rendu pour perfectionner et achever son projet contrairement au groupe A.

- Analyse comparative des critères par groupes :

On remarque que dans notre expérience, les résultats du travail de groupe sont inférieurs aux apprentissages techniques. Notre hypothèse est que, globalement, sur le long terme, la motivation et l'enthousiasme des groupes ont diminué. Pour y remédier, notre solution serait de faire un travail de groupe sur un temps plus court soit par exemple : un workshop d'une semaine. Toutefois, dans le cas précis de la 2CArt, la semaine spéciale était dédiée aux stages en milieu professionnel.

D'après notre tableau, les essais et les tentatives ainsi que la communication du projet obtiennent le même résultat. Nos constats sont que les élèves ont eu des difficultés autant dans les essais que dans la communications de leurs projets. Nous constatons que malgré les outils pédagogiques que nous avons développés pour les aider, la multitude des nouveautés

les a certainement un peu bousculés. En effet, les élèves avaient beaucoup de paramètres à gérer dans ce travail de groupe. Notre posture d'enseignante facilitatrice devrait davantage les soutenir avec des outils pédagogiques supplémentaires favorisant plus de sollicitations et plus d'interactions verbales.

Concernant le travail de groupe de manière globale et l'implication des élèves, on note que la moyenne de tous les groupes obtient un 7. Ce résultat positif va dans le sens de nos hypothèses ; on ne peut pas parler de travail en groupe sans apporter des conditions favorables telles que : l'enseignant facilitateur, la communication, les rôles, l'échange d'idées et un équilibre entre contraintes et libertés.

7. CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique est construit sur la base des thématiques propres au travail de groupe et mis en lien avec la discipline enseignée, soit les arts visuels. Chacune de ces thématiques met en exergue les conditions favorables au travail de groupe.

7.1 L'individu, Le groupe, Le collectif :

Qu'est-ce qui peut pousser les individus à travailler ensemble ? On retrouve le groupe dans différentes organisations sociales. Par exemple, au niveau politique, dans le monde du travail communiste, l'autre est vu comme un *camarade* et dans le monde du travail capitaliste, l'autre est vu comme un *collaborateur*. Ces termes impliquent tous deux le travail en commun, sur un même ouvrage, sur de mêmes préoccupations. De Vecchi expose la question du travail de groupe en relation avec le contexte professionnel : « Une enquête demandait à des responsables de secteur de l'industrie et de l'administration, de définir les principales qualités de leurs futurs collaborateurs ; les deux réponses les plus fréquentes furent : "savoir travailler en équipe" et "être créatif"³⁹. » Mais est-ce que savoir travailler en équipe, c'est savoir être rentable pour une industrie ? Elton Mayo (1880-1949), psychologue industriel, a fait des découvertes intéressantes lors d'une recherche dans une entreprise à Philadelphie. L'étude dura six ans, de 1927 à 1933, avec comme contexte la crise mondiale suite au crash boursier de 1929. Un groupe d'ouvrières avaient été choisies en tenant compte de leurs affinités. Cette étude a démontré que le travail en petit groupe permettait une augmentation du rendement individuel par le biais de six facteurs :

« 1. **Le commandement** : les ouvrières travaillaient avec des libertés accrues par rapport aux conditions générales de travail dans l'entreprise, notamment la liberté de converser. D'autre part, elles étaient parfois consultées sur les changements projetés et avaient établi des relations permanentes avec l'observateur bienveillant. 2. **Le statut social** : en leur demandant leur coopération, on avait distingué ces ouvrières ; cette position privilégiée était assortie d'un certain prestige. 3. **La cohésion de groupe** : l'équipe était avant tout constituée par affinité ; les relations interpersonnelles étaient bonnes et les objectifs individuels recoupaient les objectifs collectifs. 4. **Le but du groupe** : il s'agissait d'aider l'entreprise à résoudre un

³⁹ De Vecchi G. (2006) *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Éd. Delagrave, Paris. p. 14.

problème. Ce but était clairement perçu par les ouvrières. 5. **Le leader informel** : on observa l'influence très importante dans ce groupe d'un leader, rôle exercé par une jeune ouvrière italienne dont le poids fut sans doute considérable dans la dernière période de l'expérimentation 6. **La sécurité de l'emploi** : en pleine dépression économique, on peut supposer que ces ouvrières éprouvaient un certain sentiment de sécurité d'emploi ; ce qui n'empêcha pas l'entreprise de les licencier lors du licenciement collectif de 1932⁴⁰. »

Et qu'en est-il de la créativité ? La discipline des arts visuels a l'avantage de favoriser le développement de la créativité avec ses diverses caractéristiques : « fluidité, flexibilité, élaboration⁴¹ ». Elle a d'autant plus de raisons d'instaurer le travail de groupe qui peut être un atout et favoriser une compétence supplémentaire pour les élèves.

Est-ce que le rendement prime par rapport aux apprentissages ? Le rendement veut dire : « production relative (par rapport au matériel, au capital, au travail etc...) »⁴². Le rendement implique la productivité. Il fait partie du monde professionnel et du monde adulte. Dewey mentionne un décalage entre la vision de l'enseignement du point de vue de l'adulte et celle de l'enfant : « En définissant la matière comme partie organique des fins et des besoins sociaux, Dewey veut mettre en évidence que du point de vue de l'adulte, le contenu de l'enseignement provient du développement de la civilisation. Ce qui n'est pas le cas pour l'enfant. Celui-ci cherche davantage la continuité entre ce qu'on lui propose et sa vie quotidienne⁴³. » La matière (la discipline) et l'enfant sont deux limites qui définissent un processus unique, Dewey ne cherche pas à les opposer, mais il met en avant ce décalage où pour l'adulte, un enfant est reconnu officiellement comme membre de la société seulement une fois que sa scolarité est terminée.

Ce décalage de points de vue est aussi transposable à la vision de l'adulte sur la productivité. La Free/Slow University de Varsovie (2009), faisant référence à la Free International University de Joseph Beuys et Heinrich Böll, se positionne également de manière critique envers la culture sociale et pédagogique : « Ce glissement sémantique de libre, chez Beuys, à libre et lent pour la Free/Slow University est significatif. Il nous met sur la piste de l'intérêt que porte la structure aux conditions de production de la culture aujourd'hui, de sa réflexion sur la frénésie et le souci de rentabilité qui pèsent sur le travailleur culturel comme sur

⁴⁰ Blanchet, A., Trognon, A. (2008). *La psychologie des groupes*. 2^e édition. Paris, Armand Colin, p. 16-17.

⁴¹ Guilford, J.-P. (1968). *Intelligence, creativity, and their educational implications*. Université du Michigan, R.R. Knapp.

⁴² Définition issue du dictionnaire : Le Robert de Poche. (1995). *Dictionnaire*. Paris

⁴³ Houssaye, J. (1994). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris, Armand Colin, p. 130.

*l'étudiant*⁴⁴.» Le travail de groupe dans le contexte scolaire, à notre avis, ne doit pas se transformer en travail d'entreprise, dans le but de subvenir à des besoins sociaux et économiques. Philippe Meirieu, cité dans le livre de De Vecchi, évoque cette problématique : « *Philippe Meirieu parle de « dérive économique » de « pédagogie à rebours » : Dans l'enseignement, à l'inverse des entreprises, il ne s'agit pas de faire "pour produire" mais "pour apprendre"*⁴⁵. » Gérard De Vecchi appuie ces arguments en ajoutant que : « *L'intérêt de la production réside dans le fait que celle-ci est plus facile à se représenter que les objectifs d'apprentissage qui l'accompagnent. En effet, la production constitue le but à atteindre et non l'objectif visé*⁴⁶. » Le travail de groupe doit servir d'abord aux apprentissages. C'est par l'expérimentation, les interactions au sein du travail de groupe que les élèves, enfants ou adolescents, vont enrichir leurs savoirs.

Dans la discipline des arts, on retrouve la dynamique de travail en équipe, que ce soit dans le contexte muséal (directeur, administrateur, curateur, artistes, guide, etc.) ou dans l'atelier de l'artiste qui travaille avec ses assistants. Toutefois, les rôles ne sont pas immuables. Il arrive que les curateurs prennent le rôle d'auteurs par leur style d'exposition ; leur manière de mettre en relation les œuvres. Inversement, certains artistes prennent le rôle de curateurs d'exposition, les frontières sont donc perméables.

On distingue le travail en équipe du travail de groupe. Le travail en équipe induit le fait qu'il y ait un supérieur qui distribue des tâches à des exécutants. Le travail de groupe est un travail qui réunit des personnes qui ont quelque chose en commun. On parle de courant artistique pour un groupe d'artistes qui travaillent sur les mêmes préoccupations et intérêts, par exemple les fauvistes, les cubistes, les surréalistes, les membres de Der Blaue Reiter, De Stijl, Fluxus, Supports/Surfaces, Neo-Geo, etc. Il y a la volonté d'appartenir à un groupe, et aussi à une identité commune. Mais dans ces courants, les artistes ne produisent pas un projet commun. Ils travaillent en individuel, ils ne fusionnent pas avec un groupe. Ils poursuivent chacun leur œuvre, tout en questionnant les mêmes problématiques que leurs contemporains.

Les collectifs d'artistes, quant à eux, travaillent ensemble sur un projet. Par exemple : Général

⁴⁴ Guarino-Huet, M., Desvoignes, O. Microsilons. (2013). Auto-institutions : Produire et Echanger des savoirs en commun. In Kihm, C., Mavridorakis, V. (DIR). *Transmettre l'art, Figure et méthodes, Quelle histoire ?* Genève, Haute école d'art et de design – Dijon, Les presses du réel. 241

⁴⁵ Meirieu P. (1984). Itinéraires des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe ? In De Vecchi, G. (2006). *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Paris, Delagrave, p. 56.

⁴⁶ De Vecchi, G. (2006). *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Paris, Delagrave, p.51.

Idea (CAN), Groupe Material (U.S.A), Guerilla Girls (U.S.A), et en Suisse : ECART (CH/GE) et Koerner Union (CH/LSN). Dans ces collectifs, les artistes, choisissent de travailler ensemble sous une identité commune, avec un objectif commun. Il y a donc échange d'idées, de concepts, c'est plus dans le sens d'une « jam session » musicale où chacun montre et essaie un son différent qui pourrait faire évoluer une mélodie. Au Black Mountain College, les étudiants devaient échanger, communiquer et travailler en groupe ; ils avaient tous un intérêt commun, on peut supposer qu'une « cohésion de groupe »⁴⁷ existait, puisqu'ils pouvaient choisir librement leurs cours. Par exemple :

« Sur la suggestion de Cage, la classe interpréta une œuvre de Dick Higgins dans une pièce obscure ; incapables de se voir, les musiciens répondaient aux sons produits par chacun d'entre eux, faisant ainsi de l'environnement sonore une dimension plus profonde, tout en augmentant l'attention aux stimuli visuels et sonores⁴⁸. »

Guy Meldem nous raconte que le groupe Koerner Union s'est formé naturellement, mais aussi parce que l'institution leur permettait de travailler en groupe :

« Nous nous sommes rencontrés à l'ECAL (Ecole Cantonale d'Art de Lausanne) et nous avons commencé à travailler les trois pour des projets de cours, puis aussi pour des projets en dehors. Tarik et Sami étant tous deux spécialisés en photo et moi en graphisme, nous travaillions ensemble sur des projets, aussi parce que dans le département Communication Visuelle, nous avions des cours en commun⁴⁹. »

L'institution scolaire pour la formation d'études spécialisées et supérieures joue un rôle important en favorisant le travail de groupe, que ce soit dans la programmation de workshops, de brainstorming et de tables rondes. Néanmoins, le travail de groupe pourrait être transposé dans toutes les institutions scolaires. Au Bauhaus, Josef Albers donnait des cours à ses étudiants, où chacun devait éprouver la matière, en détourner l'usage courant. Il est dit à ce propos : « L'enseignement d'Albers reposait donc sur la compréhension des matériaux, mais également sur le principe du lieu d'échanges, dans la mesure où ces derniers constituaient bien moins une finalité que des objets didactiques⁵⁰. » Le principe du lieu d'échange, comme

⁴⁷ Blanchet, A., Trognon, A. (2008). *La psychologie des groupes*. 2^e édition. Paris, Armand Colin, p.16-17.

⁴⁸ Saletnik, J. (2013). John Cage, le fonctionnalisme et la pédagogie du Bauhaus. In Kihm, C., Mavridorakis, V. (DIR). *Transmettre l'art, Figure et méthodes, Quelle histoire ?* Genève, Haute école d'art et de design – Dijon, Les presses du réel p. 66.

⁴⁹ Voir annexes : Interview de Guy Meldem, collectif Koerner Union, Lausanne le 15 avril 2015.

⁵⁰ Saletnik, J. (2013). John Cage, le fonctionnalisme et la pédagogie du Bauhaus. In Kihm, C., Mavridorakis, V. (DIR). *Transmettre l'art, Figure et méthodes, Quelle histoire ?* Genève, Haute école d'art et de design – Dijon, Les

fondement de l'enseignement, montre la nécessité de la transmission du savoir entre pairs.

Selon Allan Speller, John Rice, directeur du Black Mountain College (U.S.A), avait pour conviction que les étudiants devaient être formés dans une posture réflexive, tel l'éveil de la critique chez Socrate. Lors de son mandat au Rollins College, il créait des situations de débats ouverts. Les étudiants étaient amenés à argumenter et à défendre leurs choix, leurs idées, les uns avec les autres. Cela rejoint le texte de De Vecchi sur la passivité que l'école prône pour les élèves, lorsque ceux-ci ne sont pas amenés à œuvrer ensemble, mais à amasser un savoir, sans pour autant l'articuler en groupe : « *Travailler en groupe c'est produire... quand il est beaucoup plus facile de consommer*⁵¹! » Cette vision de l'enseignement est partagée par John Cage :

*« Le rôle du compositeur a changé, de même, l'enseignement ne se rapporte plus à la transmission d'un ensemble d'informations pratiques, mais à la conversation, seul, ensemble, dans un lieu approprié ou non, avec des personnes concernées ou qui n'ont aucune idée de ce qui se dit. Nous parlons en évoluant d'une idée à l'autre comme si nous étions des chasseurs*⁵².»

En somme, le savoir se construit aussi ensemble, par interactions. Dans le texte de Jeffrey Saletnik à propos de *John Cage, le fonctionnalisme et la pédagogie du Bauhaus*⁵³, l'auteur met en parallèle l'enseignement propédeutique du Bauhaus dispensé par trois professeurs artistes. Ceux-ci, à savoir Johannes Itten, László Moholy-Nagy et Joseph Albers, considèrent l'apprentissage comme un flux, un processus dynamique constitué d'interactions discursives entre élèves et professeurs. Le savoir enseigné ne doit pas favoriser la compétition ou l'exclusion que peut produire l'enseignement classique (frontal ; l'enseignant face aux élèves) mais favoriser la collaboration avec tous, dans un groupe. David W. Johnson, psychologue social américain, différencie le groupe d'apprentissage traditionnel du groupe d'apprentissage coopératif. Quelle est cette différence ? Selon lui, l'apprentissage de groupe classique reste compétitif, car il ne suffit pas de mettre des élèves en groupe pour qu'ils coopèrent. Alors que le groupe coopératif est réellement dans un état d'esprit de collaboration active, les élèves interagissent face à face, ils sont positivement interdépendants, ils ont des responsabilités individuelles et utilisent de manière appropriée et interpersonnelle les compétences de

presses du réel, p.56.

⁵¹ De Vecchi, G. (2006). *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Paris, Delagrave, p.13.

⁵² Saletnik, J. (2013). John Cage, le fonctionnalisme et la pédagogie du Bauhaus. In Kihm, C., Mavridorakis, V. (DIR). *Transmettre l'art, Figure et méthodes, Quelle histoire ?* Genève, Haute école d'art et de design – Dijon, Les presses du réel, p.68.

⁵³ *Ibid.* p.55

chacun⁵⁴.

Mais comment former des groupes d'apprentissages ? Les groupes ne doivent pas se construire par affinité, selon D. Johnson⁵⁵, car cette méthode remporte peu de succès. Il est préférable de demander aux élèves de lister les pairs avec lesquels ils souhaiteraient travailler et d'identifier les élèves isolés qui n'ont pas été choisis. Ensuite, il faut construire des groupes de manière hétérogène, en entourant les élèves isolés par les différents groupes. Combien faut-il de membres par groupe ? Les deux extrêmes ont des avantages et des inconvénients. D. Johnson le dit :

« Plus vous avez de membres dans un groupe, plus vous avez de chance d'avoir quelqu'un qui possède des connaissances particulières, utiles au groupe et plus il y a de mains talentueuses disposées à remplir les tâches. (...) Les plus petits groupes seront plus efficaces, parce qu'ils prennent moins de temps pour s'organiser, ils opèrent rapidement, et chaque membre a plus de "temps libre" pour lui⁵⁶. »

Dans un groupe nombreux, il y a plus de chance d'avoir des membres aux compétences et connaissances particulières. Alors que dans un groupe plus restreint, les membres seront plus organisés et efficaces. Toutefois, Johnson détermine le nombre limite de 6 personnes au maximum pour un groupe d'apprentissage coopératif en classe.

7.2 L'idée, Le projet :

Comment construire un projet ensemble, en groupe de travail ? Le groupe réunit des membres qui ont quelque chose en commun. Ce quelque chose peut être un statut, des intérêts, des convictions etc. C'est tout ce qui est en lien avec l'identité et les caractéristiques de l'individu. Pour que le projet soit défini, il y a des idées qui en nourrissent d'autres et qui fonctionnent comme un réseau entre les membres du groupe. L'ensemble des idées rassemblées forme un « magma » qui est affiné, précisé par les actions du groupe. Ce « magma », cet ensemble de « possibles » devient un seul projet ; les essais et les expérimentations du groupe permettent d'éliminer des pistes. C'est comme une démarche scientifique, pour agencer la meilleure

⁵⁴ Voir les annexes : Tableau ; Johnson, D. W., Johnson, R. T., Johnson Holubec, E., Roy, P. (1984). *Circles of Learning. Cooperation in classroom*. Washington, ERIC, Association for Supervision and Curriculum Development, p.15.

⁵⁵ Johnson, D. W., Johnson, R. T., Johnson Holubec, E., Roy, P. (1984). *Circles of Learning. Cooperation in classroom*. Washington, ERIC, Association for Supervision and Curriculum Development, p.32.

⁵⁶ Voir les annexes : Traduit librement par les auteurs : Johnson, D. W., Johnson, R. T., Johnson Holubec, E., Roy, P. (1984). *Circles of Learning. Cooperation in classroom*. Washington, ERIC, Association for Supervision and Curriculum Development, p.31.

stratégie et créer le meilleur projet. Pour les membres du groupe, c'est un enrichissement réciproque. Qu'en est-il de l'individu au sein du groupe ? L'individu ne va pas disparaître, mais il va s'intégrer et mettre ses compétences au service du travail de groupe. S'il n'y a plus d'individu, il n'y a plus de groupe, il n'y a plus d'idées, il n'y a plus de projet. Cela signifie que les idées font partie du groupe, mais aussi que les idées du groupe appartiennent toutes à chaque individu. On retrouve ce système de partage et d'appropriation des idées dans le programme « *Aulabierta*⁵⁷ » :

« Aulabierta est une structure d'échange de savoirs et d'auto-enseignement qui s'est développée il y a cinq ans au sein de l'université de Grenade, en Espagne. Aulabierta conçoit l'université comme un bien public, un lieu ouvert, en mesure d'accueillir des actions visant l'appropriation collective et la création de nouveaux espaces de socialisation, d'apprentissage et d'expérimentation »⁵⁸.

Ce que propose cette structure, est la réalisation d'un projet avec le savoir d'un groupe de personnes qui peut évoluer en nombre au fil du temps, mais appartenir à tous. Or, l'objet de notre intérêt est avant tout le groupe en particulier. Comment fonctionnent les rôles dans un travail de groupe ? Dans le cas d'un travail de groupe, on peut pousser le raisonnement à l'extrême et dire que le groupe forme un seul cerveau. Tel est par exemple le cas pour le collectif Koerner Union :

« En fait, nous ne nous posons pas vraiment la question. Si je n'avais pas participé à la réalisation d'un projet au nom de Koerner Union, j'en faisais tout de même partie. C'était aussi mon projet ; c'est-à-dire qu'on perdait du temps sur la mise en commun des idées, mais comme nous travaillions parfois séparément, alors on gagnait pas mal de temps aussi sur la multiplicité des projets que nous faisons. (...) En fait cette remise en question a débuté dès nos études de Master en 2010 à l'ECAL (Ecole Cantonale d'Art de Lausanne), nous avions pour projet de travailler ensemble durant ce Master. Tarik et Sami voulaient faire de l'art, et moi je restais sur l'idée de répondre à des commandes, puis peu à peu, avec ces études, j'ai changé ma manière de voir l'art. Dans le sens où, auparavant, pour moi, travailler pour la commande d'un client ou pour un concours en art, c'était pareil. Mais finalement, je me suis rendu compte durant ce Master que je faisais cet amalgame à tort. Quand on faisait en collectif un travail lié à l'art, c'était très

⁵⁷ Contradiction des mots espagnols *aula* (salle de classe) et *abierta* (ouverte)

⁵⁸ Guarino-Huet, M., Desvoignes, O. Microsillons. (2013). Auto-institutions : Produire et Echanger des savoirs en commun. In Kihm, C., Mavridorakis, V. (DIR). *Transmettre l'art, Figure et méthodes, Quelle histoire ?* Genève, Haute école d'art et de design – Dijon, Les presses du réelp. 254.

difficile, car on travaillait à trois cerveaux ; c'est-à-dire qu'on réfléchissait chacun en tant qu'artiste, et là, nous avons vraiment des désaccords qui s'installaient par rapport aux idées. C'était aussi très dur de faire semblant d'être une seule personne pour ces projets d'art et d'avoir une ligne, de choisir une idée. On n'était pas cohérents dans cet axe-là, nous ne retrouvions pas cette complémentarité que nous avons dans d'autres projets pour des clients⁵⁹.»

Guy Meldem soulève la nécessité d'avoir une cohérence dans les rôles qu'ont chacun des membres du groupe. Mais aussi du fait qu'en tant qu'artistes ils avaient chacun une ligne, un style particulier qu'ils ne pouvaient confondre avec celui des autres.

7.3 La Hiérarchie, Le rôle :

La hiérarchie et les rôles permettent d'organiser le fonctionnement d'un groupe. John Rice décida pour son établissement, le Black Mountain College, d'instaurer une politique de « démocratie athénienne⁶⁰ ». Ainsi les enseignants et certains élèves délégués se réunissaient-ils ensemble pour échanger sur les enseignements et le fonctionnement du Collège. Tout comme pour la gestion d'un collège, on peut déduire, que pour réaliser un projet il faut un chef qui dirige le groupe ou un leader, mais il faut aussi plusieurs membres qui ont tous des rôles distincts et complémentaires. Comment créer cette complémentarité ? David W. Johnson parle de l'importance de l'hétérogénéité des membres d'un groupe d'apprentissage coopératif, dans le contexte de la classe. L'hétérogénéité permet d'éliminer au maximum l'exclusion sociale et la compétition entre les élèves, mais aussi de se rapprocher d'un rôle complémentaire pour chaque membre d'un groupe. Des rôles doivent émerger au sein du groupe pour que celui-ci puisse s'articuler et fonctionner. Ceci implique que chacun ait un niveau de compétence différent et des capacités diverses, par conséquent non homogènes. Dans le collectif Koerner Union, les rôles étaient répartis de la façon suivante:

« - Pour chaque projet, nous avons au départ un "chef" de projet qui déterminait le nombre de personnes dont il avait besoin pour réaliser la commande, et aussi s'il était nécessaire d'engager des professionnels pour certaines opérations spécifiques. Ensuite, nous regardions aussi avec nos amis et connaissances, en fonction des

⁵⁹ Voir annexes : Interview de Guy Meldem, collectif Koerner Union, Lausanne le 15 avril 2015.

⁶⁰ « La démocratie athénienne désigne le régime politique mis en place progressivement dans la cité d'Athènes durant l'Antiquité et réputé pour être des démocraties modernes. Le mot démocratie vient de deux mots grecs: dêmos (le peuple) et kratos (le pouvoir) ». Selon Wikipédia : Démocratie athénienne (page consultée le 23 mai):http://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9mocratie_ath%C3%A9nienne

choses à réaliser. - Et ce chef de projet, par quoi était-il déterminé ? - Il était déterminé en fonction des envies de chacun et du temps. Si le temps était limité, ça allait plus vite de fonctionner par rapport aux spécialités de chacun. Tarik était plus efficace en studio, Sami en montages vidéo et moi en graphisme⁶¹. »

En somme, l'envie, le souhait d'adopter un rôle dans un travail de groupe peut créer un facteur favorable de motivation pour le projet. Le temps reste malgré tout un impératif, une contrainte qu'il faut respecter et qui peut influencer la distribution des rôles en fonction des compétences de chacun. À quoi servent les rôles dans un travail de groupe ? Ils servent à la réalisation du projet, et permettent aussi d'organiser la répartition des tâches et de rendre le groupe efficient. Les rôles servent également à responsabiliser l'individu vis-à-vis du groupe, chacun ayant une fonction particulière. La confiance réciproque est aussi ce qui fait la force du groupe, car le contrôle permanent remet en cause les capacités des membres. Que se passe-t-il s'il n'y a pas de leader dans un groupe ? Thibault Smith nous parle d'une de ses expériences lors d'un projet d'urbanisme à l'EPFL :

« - Tu penses qu'il est nécessaire d'avoir un leader dans un groupe ? - Pas forcément un leader, mais quelqu'un qui distribue le travail, qui s'occupe de tout ce qu'il y a autour du projet. - Un coordinateur ? - Oui, et dans l'équipe ils voulaient tous que je prenne ce rôle, mais j'avais beaucoup de projets en plus donc, j'ai refusé. Personne n'a pris le relais et ça a été un échec. (...) Dans les autres groupes, les seuls qui sont parvenus à un projet qui tenait la route étaient bien organisés, ils avaient distribué les rôles et avaient une personne responsable de la coordination.⁶² »

Quel est le rôle du leader ? Selon les études en industrie d'Elton Mayo, dans chaque groupe, il y a un « leader informel⁶³ » (informel, car il est implicitement désigné par le groupe). Le leader est celui qui supervise les opérations et agence les étapes du projet. Il possède une vision d'ensemble et se décentre pour orienter le groupe (davantage que les autres membres). Est-ce que dans le contexte scolaire, ce n'est pas l'enseignant qui a le rôle de leader ? De Vecchi y répond: « *Dans notre culture pédagogique, le maître décide de tout, et beaucoup savent qu'il serait pertinent de travailler autrement. (...) Pour le travail de groupe, l'enseignant est avant tout une personne-ressource à qui l'on peut demander une aide sur*

⁶¹ Voir annexes : Interview de Guy Meldem, collectif Koerner Union, Lausanne, le 15 avril 2015

⁶² Voir annexes : Interview de Thibault Smith, EPFL- Architecture, Lausanne, le 5 mai 2015

⁶³ Voir cadre théorique du mémoire au chapitre 7.1 : L'individu, Le groupe, Le collectif : Elton Mayo

*différents plans*⁶⁴. » Dans ce cas, l'enseignant représente un support, un cadre pour le groupe, mais il n'est pas le leader.

Par conséquent, qui joue le rôle de leader dans un travail de groupe dans le contexte scolaire ? David W. Johnson distingue l'apprentissage de groupe traditionnel de l'apprentissage de groupe coopératif. Le leadership évolue de manière très différente dans ces deux modes de travail : « *Dans les groupes d'apprentissage coopératif, tous les membres partagent la responsabilité pour l'exécution des actions de leadership dans le groupe. Dans les groupes d'apprentissage traditionnels, un chef de file est souvent nommé et mis en charge du groupe*⁶⁵. » Pour D. Johnson, les groupes d'apprentissage coopératif ont un plus, car contrairement aux groupes d'apprentissage traditionnel, ils distribuent la responsabilité de leader à chacun. Puisque tous les membres partagent ce rôle de leader, chacun doit encourager les autres pour s'assurer que le travail soit accompli. La responsabilité ne repose pas sur un seul membre : « *Les membres du groupe se doivent de prodiguer de l'aide et de l'encouragement les uns aux autres, afin de s'assurer que tous les membres font le travail assigné. Dans les groupes d'apprentissage traditionnel, les membres font le travail demandé*⁶⁶. » L'estime du membre a aussi son importance. Elton Mayo parle d'un des facteurs favorable au travail de groupe en industrie : « *le statut social*⁶⁷ ». Par exemple, le membre perçoit les enjeux de son rôle, il se sent valorisé et estimé par son statut au sein du groupe, il va donc s'investir davantage et contribuer à « l'édifice en construction », au projet. « *Le statut social*⁶⁸ », implique le fait que le membre va tout mettre en œuvre pour conserver et honorer son appartenance au groupe.

7.4 La contrainte, La liberté :

Roger Cousinet, pédagogue français, inventa dès les années 1900 ce que l'on appelle « L'éducation nouvelle ». De quoi s'agit-il ? :

⁶⁴ De Vecchi, G. (2006). *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Paris, Delagrave, p. 71.

⁶⁵ Voir annexes : Traduit librement par les auteurs : Johnson, D. W., Johnson, R. T., Johnson Holubec, E., Roy, P. (1984). *Circles of Learning. Cooperation in classroom*. Washington, ERIC, Association for Supervision and Curriculum Development. p.15.

⁶⁶ Voir annexes : Traduit librement par les auteurs : *Ibid.* p.15.

⁶⁷ Blanchet, A., Trognon, A. (2008). *La psychologie des groupes*. 2^e édition. Paris, Armand Colin, p.16-17.

⁶⁸ Voir cadre théorique du mémoire au chapitre 7.1 : L'individu, Le groupe, Le collectif : Elton Mayo

« Elle consiste en une attitude nouvelle de compréhension, fondée sur l'amour et le respect de l'enfant, préconisé par Rousseau et le learning by doing⁶⁹ suggéré par Dewey⁷⁰. » Dans ses théories de l'éducation nouvelle, Roger Cousinet parle de : « La solidarité enfantine : L'autorité du maître dans sa classe, La méthode de self-government, La pédagogie expérimentale⁷¹ ».

Mais aussi de « travail libre par groupes⁷² ». Cousinet repense le fonctionnement du "groupe classe" au XX^e siècle. Il avance vers une pédagogie de l'autonomie de l'élève et de son respect ; en tant que personne douée de pensée et qui est en voie de développement intellectuel et émotionnel.

Comment instaurer le travail de groupe, tout en respectant le développement de l'élève et la dynamique de groupe, son autonomie ? Pour permettre les apprentissages, il est fondamental d'instaurer des contraintes et de maintenir des exigences, tout en laissant la liberté au groupe de : « développer ses propres possibilités créatrices, expérimenter différents modes d'expression et explorer des solutions nouvelles⁷³. » Le projet doit être un espace où le groupe a la place et le droit de créer et de développer ses propres stratégies de travail, ses expérimentations. Comme le souligne De Vecchi :

« Un "projet" ne doit pas être le projet... de l'enseignant ! Celui-ci peut proposer d'entrer dans un projet en présentant aux élèves son cadre et son intérêt (en s'appuyant sur le fait qu'ils en ont besoin, comme nous l'avons vu précédemment). Mais ce sont les apprenants qui doivent le définir, avec son aide, au moins pour une partie. (...) Le fait de s'impliquer dans la conception du projet fait que celui-ci devient leur projet !⁷⁴ »

L'objectif, dans la gestion des contraintes et des libertés, est que les élèves puissent apprendre sans être opprimés par les contraintes, ou dépassés par la liberté qu'ils reçoivent de l'enseignant. En d'autres termes, comme l'explique la pédagogie de Freinet : « Le groupe constitue un relais de l'enseignant : les enfants se donnent mutuellement des explications, reformulent, questionnent, s'entraident et coopèrent⁷⁵. » Toutefois, nous pensons qu'un projet

⁶⁹ Learning by doing : « L'apprentissage qui n'est ni une imitation ni une répétition des mots et gestes de l'éducateur, mais une activité naturelle que l'enfant juge intéressante parce qu'il "explore, découvre, invente" ».

⁷⁰ <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-2-page-255.htm>, p.262.

⁷¹ Ibid. p.262.

⁷² Ibid. p.262.

⁷³ DGEP (2014). École de culture générale et de commerce, Répartition horaire des disciplines, plan d'études et liste des examens écrits et oraux pour l'année scolaire 2014-2015. Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture, Canton de Vaud. p.128.

⁷⁴ De Vecchi, G. (2006). *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Paris, Delagrave. p. 26.

⁷⁵ De Laroche, A. (2000). Travailler en groupe en cycle 3. In Chantiers Pédagogiques de l'Est et l'Institut Départemental

de travail en groupe est fait pour durer un certain temps. Il n'est certainement pas profitable à l'élève de travailler en permanence avec ses pairs, car ce serait, en quelque sorte, nier les capacités qu'a un élève d'œuvrer seul.

7.5 L'apprentissage, La communication :

Un des aspects négatifs du travail de groupe est que les personnes qui se réunissent, peuvent le faire par défaut. Si l'enseignant détermine un nombre de personnes par groupe, l'individu peut être amené à ne pas choisir, mais à subir ce mode de travail. Comme amorce au travail de groupe, De Vecchi suggère :

« Pour que les obstacles se manifestent nettement (n'oublions pas que "former" c'est commencer à faire émerger les problèmes, afin de mieux les résoudre !) nous vous proposons de constituer des groupes de six ou sept personnes (ce qui est mal adapté pour des sujets qui ne savent pas travailler ensemble !). À l'issue de ce travail, sans l'avoir annoncé au préalable, vous distribuez à chacun un outil-miroir se rapportant à la manière dont le groupe a fonctionné. (Un miroir qui renverse le pouvoir)⁷⁶. »

Cette suggestion montre qu'il faut d'abord que les élèves saisissent les enjeux de la communication en groupe avec une expérimentation, un essai. Puis après cette expérimentation, ils seront prêts à identifier les critères qui favorisent la communication et le fonctionnement dans le groupe. Si le groupe fonctionne bien à l'interne, il produira un climat favorable au développement du projet, qui sera formulé par la contribution de tous. Chacun sera à même de communiquer le projet à l'extérieur du groupe; aux enseignants, aux pairs, aux autres personnes. Cette communication est possible, puisqu'il y aura eu un travail d'échange et d'argumentation en amont. Comment se transforme le groupe, dans l'articulation du projet? Irit Rogoff, professeure de « culture visuelle » à Londres, parle de « désapprentissage » dans son analyse *From Criticism to Critique to Criticality*⁷⁷ :

« Pour elle, la culture visuelle ne peut pas être un processus accumulatif. On ne peut simplement ajouter de nouvelles découvertes à des structures existantes. Il faut « désapprendre » les anciennes structures pour repenser de nouvelles et, pour cela passer de la simple critique de ces structures à ce que l'auteure appelle la

de l'Ecole Moderne-Pédagogie Freinet du Haut-Rhin. *Forum de la rentrée 2000*, p.27.

⁷⁶ De Vecchi, G. (2006). *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Paris, Delagrave, p. 57.

⁷⁷ Rogoff I. (2003). *From Criticism to Critique to Criticality*. www.eipcp.net

” *criticalité*⁷⁸”. *La criticalité consiste à s'armer des savoirs de la critique pour analyser les conditions dans lesquelles nous nous trouvons, tout en reconnaissant faire partie intégrante de ces structures. Refusant un constat pessimiste qui voudrait que rien n'échappe à l'institutionnalisation, la criticalité invite à l'action, à inventer de nouvelles structures, à être l'institution*⁷⁹. »

Comment susciter auprès des élèves cette « *criticalité* », au sein de leur groupe, qui est réuni par l'institution scolaire ? Irit Rogoff parle de « *désapprendre* » d'anciennes structures pour en construire de nouvelles. N'est-ce pas la profession de l'élève, comme le dit Jean-Pierre Astolfi au sujet des apprentissages dans *la saveur des savoirs*⁸⁰ :

« *Chaque discipline nous ouvre, grâce à son champ théorique propre, à des choses cachées depuis la fondation du monde* », pour parler comme René Girard. *Elle « décoiffe » nos certitudes, elle transforme le gourmand de la connaissance en gourmet du savoir. L'usage de ses concepts fait souffler un air de fraîcheur et procure à ceux qui y accèdent une jubilation intellectuelle difficilement concevable de l'extérieur. (...) Elle fonctionne comme une condition de possibilité pour inaugurer une pensée nouvelle*⁸¹. »

Nous pensons que cet esprit critique en arts visuels peut être développé grâce notamment à « *l'outil-miroir*⁸² » que De Vecchi propose. Cet outil s'avère être une démarche pédagogique intéressante pour que les élèves développent un regard critique par rapport aux visuels qu'ils produisent en groupe, prennent conscience de leurs apprentissages et s'appuient enfin sur cet outil pour présenter et communiquer leur projet vers l'extérieur (aux pairs, enseignants, parents etc...).

7.6 Historique : Le travail en collectif d'artistes contemporains

7.6.1 Le collectif Ecart

⁷⁸Néologisme obtenu par une traduction libre du terme anglais « *criticality* » et qui se démarque du terme « *criticité* », spécifiquement utilisé dans un domaine de la physique nucléaire.

⁷⁹ Guarino-Huet, M., Desvoignes, O. Microsillons. (2013). *Auto-institutions : Produire et Echanger des savoirs en commun*. In Kihm, C., Mavridorakis, V. (DIR). *Transmettre l'art, Figure et méthodes, Quelle histoire ?* Genève, Haute école d'art et de design – Dijon, Les presses du réel, p.248.

⁸⁰ Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Issy-les-Moulineaux, ESF, p. 23

⁸¹. *Ibid.* p.23.

⁸² De Vecchi, G. (2006). *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Paris, Delagrave, p.79.

Pour nourrir notre projet de travail en groupe, nous avons repensé à nos études d'art et plus particulièrement aux démarches d'artistes pouvant influencer notre travail. Pour rester régional, mais aussi pour ouvrir à l'international, le Groupe Ecart nous paraît être une référence.

Christian Bernard, Directeur du Mamco (musée d'art moderne et contemporain) l'affirme haut et fort : « *Genève ne se rend absolument pas compte de l'importance de John (Armleder) et de son travail*⁸³ ».

John Armleder et ses complices du groupe Ecart ont eu une importance quant à la création et le développement de l'art contemporain à Genève. Ils ont invité des New-yorkais à Genève, et établi une relation forte et aujourd'hui toujours présente avec la scène américaine dès les années '70.

Mauvais élève en 1960, John Armleder (1948) redouble : il rencontre de futurs amis et autour du professeur de dessin Luc Bois se dessine leur groupe. A la traîne lors d'une marche scolaire et accompagné de leur enseignant favori, ils sont désignés par le « groupe Bois ». Claude Rychner (1948-2013) Roland Faigaux (1948) Claude Wachsmuth (1948) John Armleder (1948) s'inscrivent ensemble au club d'aviron de la société Nautique de Genève en 1962. Il s'ensuit diverses activités du groupe, notamment la création du trophée Max Bolli récompensant des accidents d'aviron au lieu du plus rapide.

Par la suite, le groupe mène de nombreuses actions, performances, expositions et vacances-séjours ensemble. Parmi tant d'autres voici un exemple : le « *camp de silence*⁸⁴ » pour « *explorer les limites de la communication verbale et tester ses alternatives gestuelles et textuelles*⁸⁵ ».

En 1971, s'ouvre la galerie Ecart qui est aussi un espace d'impression « l'imprimerie Ecart ». Claude Rychner est désormais sérigraphiste, Dufour est graphiste et Partick Lucchini est responsable des impressions offset.

⁸³ Citation notée lors de la présentation de *Toxophilia Abyssa*, l'exposition hommage à Claude Rychner, dans le cadre d'une présentation privée lors du rendez-vous avec le Bureau des transmissions, Mamco.

⁸⁴ Bovier, L., Cherix, C. (1997). *L'irrésolution commune d'un engagement équivoque : Ecart Genève 1969 – 1982*. Genève, Musée d'art moderne et contemporain - Mamco ; Cabinet des estampes, p. 47.

⁸⁵ *Ibid.* p. 25.

D'inspiration fluxus, ils organisent des événements concerts, des performances-conférences inspirées par John Cage. La galerie n'est pas un lieu de commerce, c'est un endroit dédié à l'expérimentation. Jusqu'en 1982, ils organisent des événements et impriment des affiches, des livrets : chaque événement a son pendant imprimé.

Catherine Quéloz analyse leur façon de faire sous l'angle de la dématérialisation de production d'œuvre d'art au profit d'événements et de librairie (Ecart Publication). Elle rend compte aussi de la ligne forte de leurs pratiques artistiques imprégnée du jeu et du hasard. « *l'art n'est pas présenté comme un jeu, il est réellement un jeu.*⁸⁶ ». Cette volonté d'unir le ludique et l'artistique tend à casser les rapports mis en place par la culture dominante. Il y a une rupture avec les générations d'artistes précédentes et leur volonté de brouiller les limites des disciplines les rapproche de Fluxus avec qui ils sont très vite en lien. Même pour les expositions, Ecart préfère mettre le public en situation de travail en cours que devant un résultat fini. Pour les choses imprimées, Ecart insiste également pour mettre en lumière le processus d'élaboration.

Dès 1974, Ecart participe à la foire du livre de Francfort. Pour la première participation d'Ecart à cet événement, Armleder et Rychner sérigraphient des t-shirts avec le logo de la collection de la « Double sphinx série ».

Les membres d'Ecart créent le « Ecart Performance Group & Guests ». Cette entité est créée pour pouvoir faire les performances des artistes invités, même si ces derniers ne sont pas présents. Dans un document d'archive, il est écrit à propos de cette nouvelle identité « *sa fonction est d'assister les artistes qui présentent des actions, et de monter des spectacles où les œuvres du groupe (Ecart) ou de ses membres (du groupe Ecart...) ne figurent plus exclusivement au programme*⁸⁷ ». Par ces performances, le but est d'ouvrir la plateforme du groupe Ecart à d'autres artistes.

Ecart est invité au Pavillon suisse de la 37^e Biennale de Venise (1976). Pour leur projet intitulé « the Venetian Tool Project⁸⁸ », ils invitent leurs correspondants à leur envoyer une carte postale représentant un outils suggéré par les activités antérieurs du groupe. Le groupe

⁸⁶ Quéloz, C. (1997). Les raisons / réseaux du collectif. In Bovier, L., Cherix, C. *L'irrésolution commune d'un engagement équivoque : Ecart Genève 1969 – 1982*, Genève Cabinet des estampes, Musée d'art moderne et contemporain – Mamco, p. 85.

⁸⁷ Bovier, L., Cherix, C. (1997). *L'irrésolution commune d'un engagement équivoque : Ecart Genève 1969 – 1982*. Genève, Musée d'art moderne et contemporain - Mamco ; Cabinet des estampes, p. 47.

⁸⁸ *Ibid.* p. 55.

utilise son réseau afin de recueillir un témoignage varié de leurs activités tout au long des sept années passées. Par ces deux exemples on comprend que ce groupe ne s'est pas limité à une géographie ou à un cercle restreint. Mais leurs diverses activités ont également attiré l'attention d'institutions culturelles prestigieuses.

En 1982, les activités d'Ecart sont confiées à leur ambassadeur : John Armleder. Ce dernier n'hésite pas à ponctuellement organiser des expositions, il édite sous le nom d'« Ecart », continue d'une façon libre ou d'une autre à faire vivre différemment Ecart et leurs archives.

7.6.2 Group Material

Group Material est un groupe d'artistes à but non lucratif, constitué de membres socialement engagés et basés à New York. Ils ont un logo, un manifeste, un répondeur téléphonique, des réunions, des procès-verbaux, payent des cotisations mensuelles et se fixent des objectifs. Ils ont un règlement interne méthodologique et des questions à résoudre individuellement pour la séance suivante.

Leurs intentions sont variées : discussions de leurs projets individuels, de projets collectifs d'exposition. Ils parlent de théorie, rebondissent sur des séminaires suivis, mais aussi élaborent des réflexions philosophiques et éthiques comme par exemple « *what do we want our relationship to the art world to be ?*⁸⁹ »

Leur première exposition, en octobre 1980, est une présentation du Group Material. Des œuvres de quelques membres sont exposées et il y a un calendrier présentant la programmation et les intentions futures du groupe. La volonté d'inclure les voisins non-artistes, combinée à celle de se démarquer des musées et des canaux classiques de diffusion de l'art, a pour conséquence la gentrification⁹⁰ du quartier. Cet aspect problématique n'échappe pas aux membres du Group Material et provoque des tensions. Conscients de ce problème, ils continuent leurs activités, contents que les tensions et leur travail en groupe

⁸⁹ Ault, J. (2010). *Show and tell : a chronicle of Group Material London*. Londres, Four corner books, p. 16.

⁹⁰ « La gentrification (anglicisme créé à partir de gentry, « petite noblesse »), ou embourgeoisement urbain, est un phénomène urbain par lequel des arrivants plus aisés s'approprient un espace initialement occupé par des habitants ou usagers moins favorisés, transformant ainsi le profil économique et social du quartier au profit exclusif d'une couche sociale supérieure ». Définition provenant de Wikipédia, (page consultée le 18 juin 2015) <https://fr.wikipedia.org/wiki/Gentrification>

accélérent les processus mis en œuvre. Selon l'article intitulé « The People's Choice » paru dans le *Artforum* d'avril 1981, l'auteur Thomas Lawson écrit :

« les artistes du Group Material sont véritablement sérieux quant à leur engagement pour l'idée que l'art peut être utilisé comme un instrument pour des changements sociaux et politiques. Jusque là leurs interventions ont démontré une intelligence remarquable (...) et ils vont probablement présenter des expositions parmi les plus provocantes et raisonnées parmi celles qui seront visibles à New York.⁹¹ »

Par ces deux exemples on peut constater que le groupe n'est pas un frein à des projets, au contraire, c'est un enrichissement. La rencontre de nouvelles personnes, extérieures au groupe, par l'intermédiaire des individus du groupe est stimulante. Néanmoins des différends sont aussi inhérents au travail de groupe. Ce n'est pas parce qu'il y a conflit que le travail de groupe est en échec, les conflits permettent de discerner les problèmes à résoudre et ainsi de mettre en œuvre les réajustements nécessaires.

7.6.3 Microsillons

Microsillons est un collectif d'artistes travaillant avec des groupes, des associations et en liens avec des institutions artistiques. Ensemble, ils élaborent des projets qui répondent à une invitation. Comme artistes invitant et menant le projet, ils constatent que, parfois, c'est lors de la phase de mise en action des projets élaborés en groupe, qu'il y a des problèmes⁹². Cette phase est délicate. Dans la partie A3 de l'ouvrage « *Ça-voir-faire et processus, les bases de la création, Volume 1* » écrit par André Vladimir Heiz (2012), l'auteur décortique le passage de l'idée à la création. Lors de nos cours au gymnase du Bugnon, ce passage a également semblé compliqué. Le témoignage de Marianne Guarino-Huet et Olivier Desvoignes, membres du collectif d'artistes Microsillons, a aussi relevé que cette transition pouvait être un moment crucial : parfois certains projets élaborés en groupe s'arrêtaient, car la mise en action s'avérait trop difficile et les membres du projet n'étaient pas prêts à relever ce défi. André Vladimir Heiz décrit et fragmente ce processus :

⁹¹ Ault, J. (2010). *Show and tell : a chronicle of Group Material London*. Londres, Four corner books, p. 32.

⁹² Voir annexes : notes prise lors de la rencontre de Marianne Guarino-Huet et Olivier Desvoignes, membres du collectif d'artistes Microsillons, le 26 juin 2015

« - *Idéaliser ou réaliser ? Tantôt vous faites l'un, tantôt l'autre. (...) – La créativité avec tout ce qu'elle implique peut être rattachée à cette tension qui règne entre l'un et l'autre. - la créativité assure la traversée entre les deux pôles, en mettant l'ensemble des processus à contribution. - soutient le passage du penser au faire, d'idéaliser à réaliser, d'imaginer à représenter. (...) - Est-ce que le passage se fait avec succès à chaque fois ou échoue-t-il de temps en temps ? - Est-ce qu'il arrive qu'un idée ne se laisse pas réaliser ? - Nous passons des rêves à la réalité. - Nous cernons des problèmes auxquels nous cherchons des solutions. - Nous essayons de réduire une complexité dont nous tenons entièrement compte, en envisageant des possibilités pensables et faisables. - Prévoir et pourvoir précèdent le faire et le parfaire. – Tout les contraires dont vous avez fait connaissance et que vous rencontrez dans vos travaux pratiques, peuvent y participer et s'appliquer. (...) Nous ne restons point aux idées ou aux rêves qui enrichissent nos imaginations. Tout au contraire : motivé par leurs inspirations, les intentions et les buts conduisent à ce déclin : activer le savoir-faire pour faire. Faire réellement à quoi nous pensons.⁹³ »*

Si cela ne marche pas, André Vladimir Heiz propose « de repartir de zéro. (...) cela veut dire qu'il faut y revenir, s'entraîner, corriger, perfectionner et optimiser ⁹⁴ ».

7.7 Historique : Travail de groupe au Black Mountain College

Le Black Mountain College est un projet relativement fou, créé par son directeur John Rice en 1933. Rice, ex-professeur exclu pour ses pratiques d'enseignement discutables, d'après le Rollins College, décide de fonder une école à partir de rien. Tout s'opposait à la réalisation de cet établissement ; il a cependant convaincu des mécènes quant à financer son projet, sans pouvoir fournir de garanties de rentabilité. Il a loué des locaux dans les collines surplombant la ville de Black Mountain, en Caroline du Nord, et il a choisi un programme essentiellement artistique. Dans ce but, il a engagé des artistes qui, pour certains, n'avaient jamais enseigné. Mais il a aussi recruté des étudiants qui ont accepté d'étudier pour obtenir un diplôme qui n'était reconnu par aucune école, institution, et même entreprise à cette époque.

John Rice avait la conviction que les étudiants devaient être formés dans une posture réflexive,

⁹³ Heiz, A. V. (2012). *ça-voir-faire et processus les bases de la création*. Volume 1. Zurich, Niggli, p. 117-119.

⁹⁴ *Ibid.* p. 125.

tel l'éveil de la critique chez Socrate. Au Rollins College, il créait donc des situations de débats ouverts avec ses étudiants. Ceux-ci étaient amenés à argumenter et à défendre leur choix. Pour le Black Mountain College, il instaura une politique de "démocratie". Les enseignants et certains élèves délégués se réunissaient pour échanger sur les enseignements et le fonctionnement du Collège. Joseph Albers, qui avait fui l'Allemagne après la fermeture de l'école du Bauhaus, fut l'un des premiers professeurs au Black Mountain College, bientôt suivi par John Cage, Willem de Kooning, Merce Cunningham, Walter Gropius, Richard Buckminster Fuller, Clement Greenberg, et Franz Kline. Le Black Mountain College existait au travers de cette communauté d'individus, réunis dans l'optique de "voir le monde autrement". Cependant, nous nous interrogeons de la manière suivante : Est-ce que cette communauté du Black Mountain College a su instaurer un mode de travail en collectif ? Et si tel a été le cas, ce mode de travail a-t-il été initié par les étudiants ou par les professeurs ? Peut-on parler de travail en collectif dans le cas où le projet est réalisé en collectif, mais n'est pas pensé collectivement ? Plusieurs passages, dans l'ouvrage d'Alan Speller, évoquent le travail en collectif au Black Mountain College.

Prenons tout d'abord l'expérience de Richard Buckminster Fuller, qui proposa à ses étudiants de réaliser un "dôme" de 6.7 mètres : « *Ce dôme serait construit en utilisant les lames multicolores d'un vieux stock de stores vénitiens qu'il avait apporté avec lui. Après de nombreux calculs complexes destinés à déterminer les différentes longueurs de lames et leurs points de boulonnage, il donna les instructions d'assemblage aux étudiants*⁹⁵. » Dans cette situation, le projet est initié et conçu par le professeur, les étudiants interviennent comme exécutants en travaillant collectivement dans la réalisation du dôme. Considérons maintenant un autre projet, celui de John Cage :

*« Lorsque Cage annonça son programme aux étudiants, personne ne s'inscrivit. En effet, il avait décidé qu'il n'enseignerait pas aux étudiants leur art mais plutôt le sien. De plus, ils lui serviraient d'apprentis pour la réalisation d'une œuvre à laquelle il travaillait depuis quelques semaines, le William Mix, une composition pour bande magnétique excessivement complexe à mettre au point*⁹⁶. »

Dans cette deuxième situation, les élèves refusent de collaborer collectivement sur un projet où ils ne sont pas invités à intervenir personnellement. Ils refusent donc d'être les assistants d'un projet qui ne fait sens que pour « l'initiateur ».

⁹⁵ Speller, A. (2014). *Black Mountain College*. Enseignement artistique et avant-garde, Bruxelles, La lettre volée, p.108.

⁹⁶ *Ibid.* p.133.

Toutefois, un deuxième projet est initié par John Cage, avec cette fois l'intervention personnelle des participants. Il s'agit d'un « happening » intitulé : *Theater Piece #1* :

« En tenant compte des différents talents disponibles au collège, John Cage traça sur une feuille de papier des traits définissant des périodes de temps totalisant quarante-cinq minutes. Il invita alors différentes personnes à les remplir en fonction de leurs compétences. Il demanda ainsi à Olson et Richards de lire des poèmes, à Rauschenberg d'exposer ses œuvres et de mettre des disques, à Tudor d'interpréter des œuvres de son choix au piano et à Cunningham de danser. Pendant ce temps il lirait un texte à haute voix⁹⁷. »

Ce projet n'a peut-être pas été pensé en collectif, néanmoins la réflexion sur l'individu et ses compétences au sein d'un groupe est novatrice. En conclusion, même si nous ne connaissons pas exactement tous les détails concernant les collaborations faites entre étudiants et professeurs durant les vingt-trois ans d'existence de cette école, le Black Mountain College a contribué, en raison de son contexte, de manière favorable au développement de travaux collaboratifs. Ces conditions favorables se situent sur plusieurs plans ; premièrement, c'était le fait d'une communauté quelque peu isolée et privilégiée ; deuxièmement, ses choix pédagogiques (tels que de mettre en avant la pensée critique, le partage d'idées, les échanges, l'expérimentation) ; et troisièmement, sa volonté d'instaurer une "démocratie athénienne" entre étudiants et enseignants. Tous ces éléments ont un grand potentiel pour favoriser positivement le travail en collectif, mais également les apprentissages.

⁹⁷*Ibid.* pp.133-134.

8. SYNTHÈSE

Dans notre mémoire pratique, nous avons exploré le travail en groupe en classe d'arts visuels et les conditions favorables au bon déroulement de projet.

Les élèves ont expérimenté le travail en groupe, sous forme de courtes sollicitations, avec des pairs imposés. Après cette initiation, nous avons développé un travail sur le long terme avec l'intention de laisser une liberté de choix pour la constitution des groupes, afin de motiver nos élèves. Nous constatons que cette décision a permis pour certains d'entre eux, de découvrir qu'ils avaient la capacité de développer des interactions avec leurs pairs sous un nouveau jour.

Il est vrai que constituer des groupes dans une classe d'une vingtaine élèves peut être problématique :

« Un problème délicat peut se poser : il arrive parfois que certains élèves soient suffisamment impopulaires pour être rejetés par les autres. Comment les intégrer...et faut-il les intégrer de force dans petit groupe ? (...) Une stratégie que l'on avance parfois consiste à ne pas imposer un élève dans un groupe, quand celui-ci est déjà constitué, car l' " esprit de corps " peut faire refuser brutalement (" on ne veut pas de lui "). De même, lui demander de se placer immédiatement à une table peut jouer le rôle de " repoussoir " pour les autres. Bien que cela soit très délicat, on peut faire en sorte qu'il entre dans un groupe en voie de constitution (au moment où plusieurs s'installent et que le groupe n'est pas encore totalement composé).⁹⁸ »

L'auteur propose de ne pas forcer les groupes, ce qui rejoint notre deuxième phase pratique. Nous trouvons intéressant la proposition subtile de G. De Vecchi, pour résoudre ce problème, car il anticipe la mise à l'écart possible de certains et il cherche à les intégrer au moment de la fusion des groupes.

Pour poursuivre, nous avons insisté sur le fonctionnement et la communication entre les membres du groupe : *« Mais parler n'est pas tout, encore faut-il aussi écouter et savoir mener des échanges riches et constructifs. Le travail de groupe apprend à affermir son*

⁹⁸ De Vecchi, G. (2006). *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Paris, Delagrave, p.62.

*opinion, oblige à argumenter mais permet aussi, par la critique, de la remettre en cause.*⁹⁹ » Afin que les élèves prennent conscience des enjeux liés au bon fonctionnement d'un travail en collectif, nous les avons introduits à l'utilisation d'une liste de vérification¹⁰⁰, semblable à « *l'outil miroir*¹⁰¹ » proposé par De Vecchi.

D'après nos résultats, nous constatons qu'un groupe sur six a très peu exploité le potentiel du travail de groupe. Deux groupes l'ont largement exploité et les trois groupes restants se situent sur l'échelle entre cinq et sept sur un total de dix.

Il faut tenir compte du fait que ce mode de travail bouscule les habitudes des élèves. Au sein des classes d'arts visuels, le programme tend à développer une expression personnelle, où l'autonomie relative de l'élève est visée. Il est donc surprenant de vouloir mener un travail en groupe. De plus, qu'il implique l'interdépendance des membres entre eux. C'est un phénomène qui est difficile à gérer, car il demande un moment d'adaptation. Cette transition est nécessaire, mais par la suite, le risque est que l'élève doute de ses capacités à travailler seul, ou au contraire pense qu'il est impossible de travailler en groupe, car cette interdépendance le retarde dans ses actions. D'après notre expérience, certains élèves s'impliquaient difficilement dans leur projet en commun, car ils ont vécu cette interdépendance comme un frein et non comme un tremplin pour acquérir de nouvelles connaissances. Pour l'implication, les résultats varient entre cinq et dix. Ce qui signifie que sur l'ensemble de la séquence les élèves se sont investis de manière positive dans leurs projets. Nous avons également constaté que l'expression personnelle et les compétences de l'élève ne disparaissent pas au sein du groupe, mais qu'elles existent en étant mises au service du projet commun.

Lors de la définition de chaque projet, nous avons laissé une totale liberté aux élèves dans le choix de la thématique sur laquelle ils ont construit leur projet et pour laquelle ils étaient enthousiastes de travailler. Toutefois nous avons contraint les élèves à nous expliquer leurs choix, afin qu'à travers les interactions et échanges, ils puissent être conscients de tout ce qu'une thématique peut englober. Nous avons pu les encourager à préciser et à approfondir leurs recherches.

La communication entre les groupes et nous-mêmes enseignantes s'est développée de deux manières différentes. Premièrement, nous avons agi de façon à faciliter le développement de

⁹⁹ *Ibid.* p 42.

¹⁰⁰ Voir annexes.

¹⁰¹ De Vecchi, G. (2006). *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Paris, Delagrave, p.79.

chacun des projets. En effet, dans le cadre des cours dédiés à l'élaboration des projets, nous avons adopté la position d'enseignante facilitatrice, afin d'aider les groupes dans leur autonomie. Cette posture a été favorable, car les élèves ont été autonomes. Toutefois, pour deux groupes en particulier, malgré nos sollicitations, la production d'essais était rare. Nous avons choisi intentionnellement de ne pas prendre le rôle de l'enseignant « leader » pour ne pas nous introduire de force dans leur projet. Dans ces deux cas précis, les projets se sont avérés ne pas être encore établis clairement pour tous les membres des groupes. Deuxièmement, lors des évaluations, nous nous sommes positionnées en tant qu'expertes : lors du premier rendu, chaque groupe a exposé son projet et nous avons interagi par métacognition (ce qui signifie prendre sa pensée comme objet de pensée) avec l'ensemble du groupe classe.

C'est au moment de ce rendu final que nous avons constaté clairement que des problèmes de communication existaient au sein de certains groupes. Selon nos résultats, trois groupes ont éprouvé des difficultés à communiquer leur projet et dans chacun des cas, leur rendu n'était pas suffisamment abouti. Deux de ces trois groupes (A et D) n'ont rien présenté en raison de l'absence planifiée d'un des membres détenteur du projet. Ils ont sous-estimé l'importance de la communication interne au groupe et n'ont pas su anticiper ces manquements. En ce qui concerne la qualité du travail rendu, les groupes A et F ont produit un travail qui n'a pas été accepté comme suffisant.

Dans l'optique de soutenir les élèves dans la communication de leur projet aux autres, nous avons créé un « Argument show ». Cela nous a également permis d'assurer notre rôle d'experte extérieure, afin de nous aider à nous distancer du projet et à évaluer équitablement chaque groupe. Cet outil protocolaire est composé de questions, en lien avec la grille d'auto-évaluation, il permet de structurer la présentation. L'« Argument show » a pour but d'amener les élèves à la prise de conscience de leurs apprentissages.

9. CONCLUSION

Mais que reste-il à faire ? Le travail de groupe est un champ expérimental qui peut être encore largement exploré. La position d'enseignante facilitatrice est une condition **clé** pour créer un environnement favorable au travail de groupe. Lors de l'écriture de ce mémoire, d'autres perspectives de travail en groupe nous sont apparues. Ces révélations proviennent de nos discussions, de nos analyses, de nos lectures, qui ont succédé à l'expérience. De plus, lors du dernier cours avec les élèves, nous les avons également questionnés quant à leurs suggestions pour un nouveau travail de groupe. Certaines de leurs remarques rejoignent nos réflexions.

Voici les pistes que nous aimerions emprunter à l'avenir et qui pourraient compléter notre démarche :

Pour l'élaboration de la séquence le projet pourrait être défini à l'aide d'interdictions, par exemple, l'enseignant transmet aux élèves une liste des "choses" à ne pas faire. Ces proscriptions défient l'élève. En groupe, ils cherchent une solution pour contourner ces contraintes et ainsi s'approprient le projet. Nous avons également pensé à utiliser davantage des interactions métacognitives avec le groupe classe, afin de libérer la parole des élèves au sein de la classe. En fin de projet, nous aimerions inviter une personne extérieure pour qu'un regard neuf et expert apporte un nouveau souffle avant l'ultime finalisation des projets. Cette présentation valorise le travail réalisé par les groupes. Cette piste pourrait être approfondie dans le cadre d'un projet interdisciplinaire ou lors d'un partenariat à but non lucratif. Ce type de projet induit un changement de contexte. L'apport extérieur enrichit les réflexions des élèves et réunit le groupe. Ils perçoivent la finalité du projet et ne limitent pas leurs actions à l'atelier d'arts visuels du gymnase. Il y a une ouverture sur le monde.

Toutes ces propositions pourraient être réunies lors d'une semaine spéciale sous forme de « workshop ». En tant qu'artistes et jeunes enseignantes, nous constatons que nous nous trouvons relativement désarmées face aux vastes théories liées au travail de groupe. La plupart de ces théories ne sont pas spécifiques au contexte des arts visuels enseignés au gymnase. C'est pourquoi, nous avons sélectionné et adapté librement certaines théories pour les réinvestir dans l'élaboration de nos outils pédagogiques. Des prémices jusqu'au point final de ce mémoire sur notre pratique professionnelle, nous avons mis à profit nos compétences

créatives d'artistes pour mener à bien notre projet sur le travail de groupe en classe d'arts visuels au gymnase.

10. BIBLIOGRAPHIE

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Issy-les-Moulineaux, ESF.

Ault, J. (2010). *Show and tell : a chronicle of Group Material London*. Londres, Four corner books.

Ault, J., Beck, M. (2000). *Outdoor systems, indoor distribution : Julie Ault une Martin Beck : Ausstellung Berlin, Neue Gesellschaft für blindende Kunst, 17.6 - 16.7.2000*. Berlin, NGBK

Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif : Origine et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles, De Boeck.

Best, F. (1989). Groupe-classe, petits groupes, individu. In *Individuellement...en petit groupe...en grand groupe...quand, comment, pourquoi* Chantiers Pédagogiques de l'Est et l'Institut Départemental de l'Ecole Moderne-Pédagogie Freinet du Haut-Rhin. *Forum de la rentrée 2000*. (pp. 21 - 24)

Blanchet, A., Trognon, A. (2008). *La psychologie des groupes*. 2^e édition. Paris, Armand Colin.

Bovier, L., Cherix, C. (1997). *L'irrésolution commune d'un engagement équivoque : Ecart Genève 1969 – 1982*. Genève, Musée d'art moderne et contemporain - Mamco ; Cabinet des estampes.

Braum, C. (2000). Individuellement...en petit groupe...en grand groupe...quand, comment, pourquoi. In Chantiers Pédagogiques de l'Est et l'Institut Départemental de l'Ecole Moderne-Pédagogie Freinet du Haut-Rhin. *Forum de la rentrée 2000*. (pp. 21 - 24)

De Laroche, A. (2000). Travailler en groupe en cycle 3. In Chantiers Pédagogiques de l'Est et l'Institut Départemental de l'Ecole Moderne-Pédagogie Freinet du Haut-Rhin. *Forum de la rentrée 2000*. (pp. 25 - 27)

De Vecchi, G. (2006). *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Paris, Delagrave.

DGEP. (2014). *École de culture générale et de commerce, Répartition horaire des disciplines, plan d'études et liste des examens écrits et oraux pour l'année scolaire 2014-2015*. Canton de Vaud, Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture.

DGEP. (2014). *École de maturité, Répartition horaire des disciplines, plan d'études et liste des examens écrits et oraux pour l'année scolaire 2014-2015*. Canton de Vaud, Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture.

Esanu, O. (2013). *Transition in post-soviet Art: The collective Actions Group Before and After 1989*. Budapest, Akaprint.

Guarino-Huet, M., Desvoignes, O. Microsillons. (2013). Auto-institutions : Produire et Echanger des savoirs en commun. In Kihm, C., Mavridorakis, V. (DIR). *Transmettre l'art, Figure et méthodes, Quelle histoire ?* Genève, Haute école d'art et de design – Dijon, Les presses du réel. (pp. 241- 259)

Guilford, J.-P. (1968). *Intelligence, creativity, and their educational implications*. Université du Michigan, R.R. Knapp.

Heiz, A. V. (2012). *ça-voir-faire et processus les bases de la création*. Volume1. Zurich, Niggli.

Houssaye, J. (1994). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris, Armand Colin.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Johnson Holubec, E., Roy, P. (1984). *Circles of Learning. Cooperation in classroom*. Washington, ERIC, Association for Supervision and Curriculum Development.

Kihm, C. et Mavridorakis, V. (DIR). (2013). *Transmettre l'art, Figure et méthodes, Quelle histoire ?* Genève, Haute école d'art et de design – Dijon, Les presses du réel.

Le Robert de Poche. (1995). *Dictionnaire*. Paris.

Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels, pédagogie, pratique*. Vanves, Hachette éducation.

Maccio, C. (1997). *Techniques de la vie en groupe*. Lyon, Chronique Sociale.

Mislin, A.-M. (2000). Du « travail individuel »...au « travail personnel ». In Chantiers Pédagogiques de l'Est et l'Institut Départemental de l'Ecole Moderne-Pédagogie Freinet du Haut-Rhin. *Forum de la rentrée 2000*. (pp.29-31)

Nickas, R. (2000). *Vivre libre ou mourir*. Dijon, Les Presses du Réel.

Peyronie, H. (1994). Célestin Freinet (1896-1966) In Houssaye J.(Dir.), *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*, Paris Armand Colin, (pp. 212-223)

Quéloz, C. (1997). Les raisons / réseaux du collectif. In Bovier, L., Cherix, C. *L'irrésolution commune d'un engagement équivoque : Ecart Genève 1969 – 1982*, Genève Cabinet des estampes, Musée d'art moderne et contemporain - Mamco. (pp. 83-89)

Sarda, B. (2015). *Task-bases Teaching*. Lausanne, HEPL, Unité d'enseignement et de recherche, Didactique des langues et cultures.

Saletnik, J. (2013). John Cage, le fonctionnalisme et la pédagogie du Bauhaus. In Kihm, C., Mavridorakis, V. (DIR). *Transmettre l'art, Figure et méthodes, Quelle histoire ?* Genève, Haute école d'art et de design – Dijon, Les presses du réel. (pp. 53-68)

Speller, A. (2014). *Black Mountain College*. Enseignement artistique et avant-garde, Bruxelles, La lettre volée.

Viaud, M.-L. (2005). *Des collèges et des lycées différents*. Paris, Le Monde.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. (F. Sève, Trad.). Paris, La Dispute/SNÉDIT.

Wallis, B. (1990). *Democracy : a project by Group Material*. Seattle, Bay Press.

Willis, D., Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford, OUP.

Sitographie :

Microsillons (page consultée le 25 mai 2015) :

<http://www.microsillons.org/presentation.html>

Cairn (2008). *Carrefours de l'éducation.*, Éd. Armand Colin / Dunod, 1(026), Paris (page consultée le 13 mai 2015) :

<http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-2-page-255.htm>

Rogoff, I. (2003). From Criticism to Critique to Criticality (page consultée le 25 mai 2015) :

www.eicpp.net

Démocratie athénienne (page consultée le 23 mai):

http://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9mocratie_ath%C3%A9nienne

Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (page consultée le 15 juin 2015)

<http://www.ehb-schweiz.ch>

Wikipédia :

- Gentrification (page consultée le 18 juin 2015)

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Gentrification>

-Tumblr.com (page consultée le 10 mai 2015)

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Tumblr>

11. REMERCIEMENTS

Un immense merci à Tilo Steireif (directeur de mémoire) qui nous a accompagné et soutenu tout au long de notre mémoire.

Tous nos remerciements à Yves Zbinden (praticien formateur), ainsi qu'à la classe 2CArt.

Merci également à Marianne Guarino-Huet et Olivier Desvoignes, Thibault Smith, Guy Meldem, pour leur disponibilité lors des interviews.

Un grand merci à nos relecteurs : Fabio Gaffo, Claudine Hildbrand-Leyvraz, Francis Hildbrand, Elisa Langlois, Catherine Lovay et Susanne Sesini.

12. Annexes

Listes des annexes :

12.1 Calendrier de toute la séquence

12.2 Échéancier

12.3 Salle de classe

12.4 Exercices 1 (14 janvier 2015)

12.5 Exercice 2 (21 janvier 2015)

12.6 Exercice 3 (28 janvier 2015)

12.7 Exercice 4 (4 février 2015)

12.8 Liste de vérification IFFP

12.9 Check-liste aéronautique

12.10 Liste de vérification 2CArt

12.11 Document Cadre pour l'évaluation du travail pratique individuel (TIP) de menuisier/ère et ébéniste

12.12 L' « Argument show »

12.13 Grille d'auto-évaluation

12.14 L' « Opération R.I.T.A »

12.15 Le « Tumblr » du groupe A

12.16 Le « Tumblr » du groupe B

12.17 Le « Tumblr » du groupe C

12.18 Le « Tumblr » du groupe D

12.19 Le « Tumblr » du groupe E

12.20 Le « Tumblr » du groupe F

12.21 Les projets des groupes

12.22 Objectifs généraux

12.23 Plan d'étude

12.24 La « Task-based Teaching »

12.25 Johnson, D. : groupes d'apprentissages classiques Vs groupes d'apprentissages coopératif

12.26 Johnson, D. : Citations originales

12.27 Interview : Guy Meldem du collectif Koerner Union, 15 avril 2015

12.28 Interview : Thibault Smith EPFL – Architecture, 5 mai 2015

12.29 Prises de notes lors de l'interview avec Microsillons, 26 mai 2015

12.1 Calendrier de toute la séquence

CALENDRIER DE TOUTE LA SEQUENCE (comprenant 3 phases)

Phase I Préparation et exploration du travail de groupe

14 janvier : ex 1 : 2 groupe- 2 thèmes- 2 observations différentes
21 janvier : ex 2 : des groupes- des intérêts- des devinettes
28 janvier : ex 3 : des rôles et des sucres
4 février : ex 4 : des cadavres exquis vitrés

Phase II Réappropriation libre autour d'une technique en collectif

11 février Faire les équipes, discussions salle du Haut
18 février Quoi? Comment? Quel sujet? RDV/Consultations + présentation et libre accès à des impressions
4 mars Esquisse détaillée et planification de la mise en oeuvre pour le projet suivant la technique choisie +présence T.S.
11 mars Gestion des problèmes et ajustement+ tumblr +grille
18 mars Rendu, Pré-final et documentation en photo de vos étapes (vérification tumblr de notre coté)
25 mars Rendu final : évaluation formative
~~1-avril~~
~~8-avril~~
~~15-avril~~

Phase III :Communication du projet de groupe et Evaluation

22 avril Switch rotation « Et si c'était mon projet ? »
29 avril présentations+ travail
6 mai consultations
13 mai rendu final final
14 mai présnetation à YZ des Tumblr, clôture et auto-évaluation

12.2 Échéancier

ECHEANCIER

impression (1 image, 7 exemplaires + 1 par membre du groupe)

5 semaines

11.02 : Faire les équipes, discussions

18.02 : Quoi? Comment? Quel sujet? RDV/Consultations

04.03 : Esquisse détaillée et planification de la mise en oeuvre pour le projet suivant la technique choisie

11.03 : Gestion des problèmes et ajustement.

18.03 : Rendu, Pré-final et documentation en photo de vos étapes

25.03 : Rendu final

Modes d'impressions:

-Impressions informatiques

-Sérigraphie (tous supports)

-Chablons

-Linogravure / gravure sur pierre / sur cuivre

-Impression photo

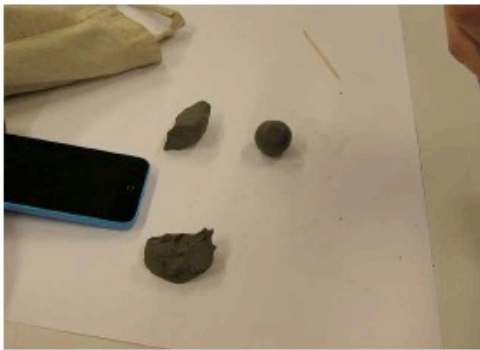
-Transfert

-...

12.3 Salle de classe



12.4 Exercices 1 (14 janvier 2015)



12.5 Exercice 2 (21 janvier 2015)

Exercice 2 (21 janvier 2015)

Thèmes & Techniques : Transcription des productions des élèves

Créatures fantastiques :	aquarelle	Encre de Chine :	geisha
Paysage médiéval :	huile	Photo :	ville
Les cyborgs :	acrylique	Sculpture :	parties du corps
Les zombies :	pastel	Maquette :	bâtiment
Les semi-planètes :	tablette	La volupté :	plâtre
	graphique	Photoshop :	nourriture
Un paysage comestible :	bonbons, coca, café, etc.	Viande :	porcelaine
Un enfant :	fresque	Religion :	porcelaine
Nature morte :	gouache		
Manga :	encre de chine.		

Les Humeurs :

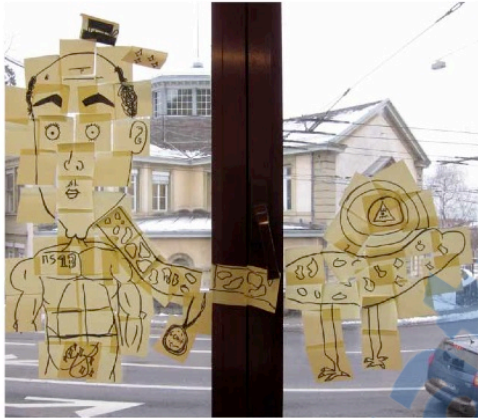
Imprimerie :	repas (étudiant)
Vidéo :	danse
Peinture :	abstrait
Collage :	personnage Chimère
Stylo :	musique rap
distingué	

Dessin :	portait-robot
Gravure (...)	
Imprimerie	
Argile	
Collage :	publicité
Pub :	type slogan / sujet : mode, alimentation, marque / technique, support, papier, vidéo
Couture :	mode
Photographie :	mode
Vidéo :	performance, accéléré, illustration du temps
Vitraux :	sujet d'église (religion)
Peinture :	paysage
Imprimerie :	journal
<u>Collage</u> :	type : informatif, argumentation / sujet : marque, alimentation / technique, support papier, vidéo, affiche, internet, presse.

12.6 Exercice 3 (28 janvier 2015)



12.7 Exercice 4 (4 février 2015)



12.8 Liste de vérification IFFP 1/3

Liste de vérification TIP (IFFP)

Mon état d'esprit vis-à-vis du TIP (phase de recherche)					
		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
1.	J'arrive à travailler avec mes collègues				
2.	J'arrive à planifier mon travail				
3.	J'arrive à découper, répartir, et envisager un travail collectif				
4.	J'arrive à anticiper les problèmes ; difficultés ; imprévus				
5.	J'arrive à réagir de façon créative face à un imprévu				
6.	J'arrive à compléter mon journal de bord				
7.	A l'aide du journal de bord, j'arrive à savoir ce que je dois faire, ce que mes collègues doivent faire et dans quel délai				
8.	J'arrive facilement à visualiser, savoir ce qui me reste à faire				
9.	J'arrive à me renseigner sur différents sujets (français, arts, ...)				
10.	Je sais faire des recherches en bibliothèques, médiathèques, ...				
11.	Je sais citer mes sources de manière adéquate.				
12.	Je connais les différents outils de recherches (Ubuweb, ...)				
13.	Je sais demander de l'aide à différent acteur du monde professionnel				
14.	Je sais réutiliser le savoir transmis				
15.	Je montre une attitude positive pour l'élaboration commune d'un projet				
16.	Je sais défendre une idée qui me tient à cœur				
17.	Je sais écouter mes camarades et envisager leurs idées comme potentiellement possible				
18.	Je peux débattre de leur proposition sans jugements				
19.	J'accepte que mes idées soient améliorées ou écartées par mes collègues				
20.	En discutant avec mes collègues, j'arrive à trouver de nouvelles idées				
21.	Je sais faire du <i>mind mapping</i>				
22.	Autres :				
23.	Remarques/difficultés :				

12.8 Liste de vérification IFFP 2/3

Mon état d'esprit vis-à-vis du TIP (phase de développement d'une idée)					
		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
1.	Je sais arrêter la phase de recherche et commencer à planifier et développer une idée				
2.	Je réfléchis au lieu				
3.	Je réfléchis à l'éclairage				
4.	Je réfléchis aux décors				
5.	Je réfléchis à la musique				
6.	Je réfléchis à la chorégraphie				
7.	Je réfléchis à :				
8.	Je n'oublie pas de demander les autorisations nécessaires pour réaliser ma pièce. (Police, Suisa, etc.)				
10.	Autres :				
11.	Remarques/difficultés :				

Mon état d'esprit vis-à-vis du TIP (la pièce)					
		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
1.	Je sais rédiger				
2.	Je sais chorégrapier				
3.	Je sais mettre en scène				
4.	Je sais choisir un/des lieu(x)				
5.	Je sais choisir une musique				
6.	Je sais diriger des acteurs				
7.	J'élabore au préalable un scénario				
8.	Je m'aide d'un story board				
9.	Je planifie les accessoires dont j'aurai besoin et m'arrange pour les obtenir				
10.	Autres :				
11.	Remarques/difficultés :				

12.8 Liste de vérification IFFP 3/3

Mon état d'esprit vis-à-vis du TIP (la communication)					
		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
1.	Je réalise un dossier de presse				
2.	Je prévois une capture vidéo de notre spectacle (qui va filmer / angles de prises de vues / montage / ...)				
3.	Je gère les différents médias pour inviter le public (Facebook, Newsletter, affiches, flyers, presse, ...)				
4.	Autres :				
5.	Remarques/difficultés :				

Mon état d'esprit vis-à-vis du TIP (le dossier final)					
		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
1.	Je transfère la vidéo en dvd				
2.	Je fais un petit rapport à l'aide d'un communiqué de presse				
3.	Photos et/ou documents du <i>Making off</i> (photos des rencontres, esquisses, scénario, images d'œuvres de référence, bibliographie, remerciements)				
4.	Je soigne mon orthographe, je demande éventuellement une relecture extérieure				
5.	Autres:				
6.	Remarques/difficultés :				

12.9 Check-liste aéronautique

CHECKLIST
DR340 / 150 "Major" HB-EUX *Robin 340*

11137

INSPECTION PREVOL

Magnétos	COUPES / OFF
Essence	quantité MIN 1/2, CONTROLE VISUEL
	5 purges ACTIONNEES
Huile	quantité MIN 8 QTS
Etat cellule et moteur	CONTROLE

AVANT MISE EN MARCHÉ

Siéges et ceintures	AJUSTES ET ASSURES
Frein de parc	SERRE
Equipement électrique	DECLENCHE / OFF
Fusibles	CONTROLES
Compteur horaire	RELEVÉ ET NOTE

MISE EN MARCHÉ

Batterie	ENCLENCHEE / ON
Essence	pompe électrique ENCLENCHEE / ON
	quantité CONTROLEE / AUTONOMIE?
	sélecteur RESERVOIR AVANT LE PLUS PLEIN
	mixture RICHE / POUSSÉE
	réchauffeur FROID / POUSSÉE
Gaz	POMPER 3x si froid, puis 1cm
Champ d'hélice	LIBRE!
Démarrateur	ACTIONNER
Régime	1000-1200 RPM
Pompe électrique	DECLENCHEE / OFF
Alternateur	ENCLENCHE / ON
Pression d'huile	SECTEUR VERT
Radio Master	ENCLENCHE / ON
Instruments COM	SELON NECESSITE
Instruments NAV	SELON NECESSITE
Transpondeur	STBY
Beacon	ENCLENCHE / ON
Feux de navigation	SELON NECESSITE
Volets	RENTRES
Roulage	DES CHT 100°C

ROULAGE

Gyro / ind. virage / horizon	CONTROLES
Freins	EFFICACITE CONTROLEE

Essai

RUN-UP MOTEUR

Frein de parc	SERRE
Régime	1800 RPM
Magnétos L / R	Baïsse MAXI 125 RPM
	Différence MAXI 50 RPM
Réchauffeur	Baïsse MAXI 150 RPM
	Temp. carbu MONTE
Gyro suction	CONTROLEE
Charge alternateur	CONTROLEE
Ralentir	500-700 RPM

AVANT DECOLLAGE

Commandes	LIBRES
Essence	pompe électrique ENCLENCHEE / ON
	quantité CONTROLEE / AUTONOMIE?
	sélecteur RESERV. AVANT LE PLUS PLEIN
	mixture RICHE / POUSSÉE
	réchauffeur FROID / POUSSÉE
Trim	POSITION DECOLLAGE
Instruments moteur	SECTEUR VERT
Instruments NAV	REGLES
Altimètre	REGLE
Transpondeur	VFR ou selon instructions
Volets	1 CRAN / 15°
Phares d'atterrissage	ALLUMES / ON
Portes et ceintures	BOUCLEES ET ASSUREES
Briefing Décollage	EFFECTUE
Approche et piste	LIBRES

Contrôles ALIGNÉ / DECOLLAGE / APRES LE DECOLLAGE / MISE EN CROISIERE / AVANT L'APPROCHE / VENT ARRIERE / BASE / FINALE / GO AROUND et APRES L'ATTERRISSEGE selon procédure au verso.

ARRÊT MOTEUR

Frein de parc	SERRE si nécessaire
Régime	1000 RPM
Alternateur	DECLENCHE / OFF
Equipement électrique	DECLENCHE / OFF
Mixture	PAUVRE / TIRER
Magnétos	COUPES / OFF, CLE RETIREE
Batterie	COUPÉE / OFF
Volets	SORTIS
Compteur horaire	RELEVÉ ET NOTE
Dérangements / pannes	INSCRIRE ET AVISER
Plan de vol	CLOTURER si nécessaire

AVANT L'APPROCHE

Briefing Approche	EFFECTUE
Gyro	REGLE
Altimètre	REGLE QNH
pompe électr.	ENCLENCHEE / ON
quantité	CONTROLEE
sélecteur	AVANT LE PLUS PLEIN
mixture	RICHE / POUSSÉE
réchauffeur	CHAUD / TIRE
Phares atterrissage	ALLUMES / ON

BRIEFING APPROCHE

ANNONCER:

- Procédure d'arrivée
- Piste en service
- Circuit
- Dir. et force du vent

MISE EN CROISIERE

Altimètre	VOL HORIZONTAL
Régime	2400-2600 RPM
Trim	REGLEE
Mixture	REGLEE

BASE

Régime	ENV. 1700 RPM
Gyro	1 ou 2 CRANS
Trim	REGLEE

VENT ARRIERE

Régime	ENV. 2000 RPM
Vitesse	SECTEUR BLANC
Volets	1 CRAN / 15°

MISE EN CROISIERE (VOLTE)

Altimètre	VOL HORIZONTAL
Régime	2200 RPM
Trim	REGLEE

FINALE

Réchauffeur	FROID/POUSSE
Volets	2 CRANS / 60°
Vitesse	130...120 KM/H
Piste	LIBRE
Vent	DIR. ET FORCE

GO AROUND

Régime	PLEIN GAZ
Réchauffeur	FROID/POUSSE
Vitesse	130 KM/H
Volets	1 CRAN / 15°

APRES L'ATTERRISSEGE

Volets	RENTRES
Réchauffeur	FROID/POUSSE
Pompe électrique	DECL. / OFF
Phares d'atterr.	ETEINTS / OFF
Heure d'atterr.	NOTÉE

BRIEFING DECOLLAGE

ANNONCER:

- Piste en usage
- Dir. et force du vent
- Distance décollage
- Point de décision
- Panne avant / après décollage
- Vitesses de référence
- Route après décollage

ALIGNÉ/DECOLLAGE

Gyro	CONTROLE QFU
Piste	LIBRE
Vent	DIR. ET FORCE
	Plein gaz
Régime	MIN 2300 RPM
Vitesse	AUGMENTE

APRES LE DECOLLAGE

Régime	PLEIN GAZ
Vitesse	130...160 KM/H
Volets	RENTRES
Heure de décollage	NOTÉE
Sélecteur	SELON NECESS.
Pompe électrique	OFF. PRESS ON
Phares d'atterrissage	ETEINTS / OFF

12.10 Liste de vérification 2Cart 1/3

Liste de vérification 2Cart.

Mon état d'esprit vis-à-vis du projet		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
1.	J'arrive à travailler avec mes collègues				
2.	J'arrive à laisser les autres s'exprimer, afin que chacun puisse participer.				
3.	J'arrive à planifier mon travail				
4.	J'arrive à découper, répartir, et envisager un travail collectif				
5.	J'arrive à anticiper les problèmes ; difficultés ; imprévus				
6.	J'arrive à réagir de façon créative face à un imprévu				
7.	J'arrive à compléter mon journal de bord				
8.	A l'aide du journal de bord, j'arrive à savoir ce que je dois faire, ce que mes collègues doivent faire et dans quel délai				
9.	J'arrive facilement à visualiser, savoir ce qui me reste à faire				
10.	J'arrive à me renseigner sur différents sujets et approfondir mes connaissances (français, arts, ...)				
11.	Je sais faire des recherches en bibliothèques, médiathèques, ...				
12.	Je sais citer mes sources de manière adéquate.				
13.	Je connais les différents outils de recherches internet (UbuWeb, ...)				
14.	Pour assurer l'avancée du projet, je fais des recherches aussi sur mon temps libre.				
15.	Je sais demander de l'aide et me renseigner auprès des différents acteurs du monde professionnel				
16.	Je sais réutiliser le savoir transmis				
17.	Je montre une attitude positive pour l'élaboration commune d'un projet				
18.	Je sais défendre une idée qui me tient à cœur				
19.	Je sais écouter mes camarades et envisager leurs idées comme potentiellement possible				
20.	Je peux débattre de leur proposition sans jugements				
21.	J'accepte que mes idées soient améliorées ou écartées par mes collègues				
22.	En discutant avec mes collègues, j'arrive à trouver de nouvelles idées				
23.	Je sais faire du <i>mind mapping</i> (<i>plan d'idées</i>)				
24.	Autres :				

12.10 Liste de vérification 2Cart 2/3

25.	Remarques/difficultés :				
-----	-------------------------	--	--	--	--

Mon état d'esprit vis-à-vis du carnet de recherche					
		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
26.	Je sais conserver et ordonner les idées du groupe				
27.	Je sais documenter les étapes de travail et recherche, y compris les idées écartées (photo, brouillons, capture d'écran etc..)				
28.	Je sais exploiter les ressources mises à disposition (enseignants, bibliothèques, archives, internet) et en garder des traces				
29.	Je sais développer une idée et contribuer à développer les idées du groupe				
30.	Je sais partager et répartir le travail entre les membres du groupe				
31.	Je planifie les accessoires et outils dont j'aurai besoin pour le projet et m'arrange pour les obtenir				
32.	Autres :				
33.	Remarques/difficultés :				

Mon état d'esprit vis-à-vis de la réalisation					
		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
34.	Je sais arrêter la phase de recherche et commencer à planifier et développer une idée				
35.	Je réfléchis à la technique d'impression				
36.	Je réfléchis à l'impression en couleurs / noir				
37.	Je sais faire des tests et essais en utilisant plusieurs techniques				
38.	Après des essais, j'arrive à remettre en question notre travail, en tirer des conclusions provisoires, afin de poursuivre de manière réfléchie le projet.				
39.	Je sais choisir les outils				
40.	Je n'oublie pas de demander les autorisations nécessaires pour réaliser mon projet. (à l'enseignant, à la Direction, aux administrations compétentes)				
41.	Autres :				
42.	Remarques/difficultés :				

12.10 Liste de vérification 2Cart 3/3

Mon état d'esprit vis-à-vis de la communication		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
43.	Je sais expliquer clairement les intentions du groupe				
44.	Je gère les différents médias pour inviter le public à l'exposition des projets (Facebook, Newsletter, affiches, flyers, presse, ...)				
45.	Autres :				
46.	Remarques/difficultés :				

12.11 Document Cadre pour l'évaluation du travail pratique individuel de menuisier/ère et ébéniste

A remplir par le supérieur professionnel

1. Compétences professionnelles globales

① Méthodologie du travail	Très bon = 3 points	Bon = 2 points	Faible = 1 point	Inutilisable = 0 point	Nb de points
Analyser et planifier l'exécution du travail	<input type="checkbox"/> Entrepranant	<input type="checkbox"/> Positif	<input type="checkbox"/> Minimaliste	<input type="checkbox"/> Passif	
Contrôler le travail en cours d'exécution	<input type="checkbox"/> Excellent autocontrôle	<input type="checkbox"/> Bon autocontrôle	<input type="checkbox"/> Quelques erreurs	<input type="checkbox"/> Fréquentes erreurs	
Si le nombre de points de cette position est INFÉRIEUR à 4 points, justifier votre évaluation:					
Justification:.....					1 - Total des points

② Sécurité au travail	Très bon = 3 points	Bon = 2 points	Faible = 1 point	Inutilisable = 0 point	Nb de points
Utiliser les dispositifs de protections SUVA	<input type="checkbox"/> Très impliqué	<input type="checkbox"/> Applique les règles	<input type="checkbox"/> Peu concerné	<input type="checkbox"/> Pas concerné	
Tenir sa place en ordre	<input type="checkbox"/> Très ordonné	<input type="checkbox"/> Tient sa place en ordre	<input type="checkbox"/> Peu ordonné	<input type="checkbox"/> Désordre complet	
Si le nombre de points de cette position est INFÉRIEUR à 4 points, justifier votre évaluation:					
Justification:.....					2 - Total des points

③ Autonomie - Rythme de travail	Très bon = 3 points	Bon = 2 points	Faible = 1 point	Inutilisable = 0 point	Nb de points
Exécuter les travaux de manière autonome	<input type="checkbox"/> Complètement autonome	<input type="checkbox"/> Aide justifiée	<input type="checkbox"/> A souvent besoin d'aide	<input type="checkbox"/> Dépendant	
Respecter le temps de production	<input type="checkbox"/> Rapide et soutenu	<input type="checkbox"/> Productivité normale	<input type="checkbox"/> Lent ou irrégulier	<input type="checkbox"/> Trop lent	
Si le nombre de points de cette position est INFÉRIEUR à 4 points, justifier votre évaluation:					
Justification:.....					3 - Total des points

④ Créativité - Flexibilité	Très bon = 3 points	Bon = 2 points	Faible = 1 point	Inutilisable = 0 point	Nb de points
Elaborer des solutions alternatives	<input type="checkbox"/> Ingénierieux	<input type="checkbox"/> Maîtrise les travaux confiés	<input type="checkbox"/> Rencontre des difficultés	<input type="checkbox"/> A des difficultés avec les notions de base	
S'adapter sans complication à un changement	<input type="checkbox"/> Très souple d'esprit	<input type="checkbox"/> S'adapte facilement	<input type="checkbox"/> Rencontre des difficultés	<input type="checkbox"/> A beaucoup de difficultés d'adaptation	
Si le nombre de points de cette position est INFÉRIEUR à 4 points, justifier votre évaluation:					
Justification:.....					4 - Total des points

⑤ Comportement	Très bon = 3 points	Bon = 2 points	Faible = 1 point	Inutilisable = 0 point	Nb de points
Persévérance, concentration	<input type="checkbox"/> Persévérant, assidu	<input type="checkbox"/> Appliqué, rares discussions inutiles	<input type="checkbox"/> Souvent arrêté, distrait	<input type="checkbox"/> Pas concentré ou dissipé	
Respecter les règles de l'entreprise, savoir vivre	<input type="checkbox"/> Respect des autres et des règles de l'entreprise	<input type="checkbox"/> Petits écarts de discipline	<input type="checkbox"/> Manque d'égards, mauvaise volonté	<input type="checkbox"/> Négatif, pas digne de confiance	
Si le nombre de points de cette position est INFÉRIEUR à 4 points, justifier votre évaluation:					

A remplir par le supérieur professionnel

2. Résultat du travail (compte double dans la moyenne)

⑥ Qualité du travail, exécution, rendement	Très bon = 3 points	Bon = 2 points	Faible = 1 point	Inutilisable = 0 point	Nb de points
Respecter la donnée	<input type="checkbox"/> Absolument	<input type="checkbox"/> Légères modifications	<input type="checkbox"/> Modifications importantes	<input type="checkbox"/> Trop de différences	
Exécution du travail techniquement correct	<input type="checkbox"/> Techniques totalement intégrées	<input type="checkbox"/> Maîtrise les travaux courants	<input type="checkbox"/> Difficultés avec les travaux courants	<input type="checkbox"/> Ne maîtrise pas les techniques de base	
Qualité du travail fourni correspondant à la prestation d'un professionnel	<input type="checkbox"/> Excellente qualité	<input type="checkbox"/> Travail utilisable avec quelques retouches	<input type="checkbox"/> Travail nécessitant de nombreuses retouches	<input type="checkbox"/> Travail inutilisable	
Satisfait aux exigences économiques (temps de production)	<input type="checkbox"/> Rapide et soutenu	<input type="checkbox"/> Productivité correcte	<input type="checkbox"/> Lent ou irrégulier	<input type="checkbox"/> Trop lent	
Dossier: TPI, documentation	<input type="checkbox"/> Complet, remis dans les temps impartis	<input type="checkbox"/> Bien, mais... ou remis un peu en retard	<input type="checkbox"/> Incomplet ou remis avec beaucoup de retard	<input type="checkbox"/> Insuffisant ou pas rendu...	
Journal de travail (Rapport journalier)	<input type="checkbox"/> Complet et exhaustif	<input type="checkbox"/> A jour, correctement rempli	<input type="checkbox"/> Incomplet	<input type="checkbox"/> Inutilisable, insuffisant	
Si le nombre de points de cette position est INFÉRIEUR à 12 points, justifier votre évaluation:					
Justification:.....					6 - Total des points

Nombre de points MAXIMUM: 18 points

Tableau de conversion des points en notes (Echelle fédérale)

Nb de points	18	17 - 16	15 - 14	13 - 12	11 - 10	9	8 - 7	6 - 5	4 - 3	2 - 1	0
Notes	5.0	5.5	5.0	4.5	4.0	3.5	3.0	2.5	2.0	1.5	1.0

NOTE: Résultat du travail (sur 12 points)

12. 12 L' « Argument show »

ARGUMENT SHOW

Choisissez un porte parole qui va communiquer le travail de sorte à ce que les autres groupes comprennent comment votre projet a évolué vers une forme finale :

- 1 Quel est le titre de votre projet ?
- 2 Quel est le sujet que vous abordez, quelle est la thématique ?
- 3 Décrivez ce que vous voyez (les faits : technique utilisée ?, visuel ? texte ?)
- 4 Décrivez vos impressions, ce que le travail symbolise (les liens ? Projections ? imaginations ?)
- 5 Pratiquement, comment avez-vous réalisé ce travail ?
- 6 Qui a fait quoi ? (Rôles ?)
- 7 Comment s'est passé le travail en groupe ? La communication ?
- 8 Comment avez-vous géré le temps (facile – difficile ? Pourquoi ?)
- 9 A quel œuvre pourrait faire penser votre travail ? (quelles sont vos références ?)
- 10 Quels sont les 3 points forts de votre travail ?
- 11 Quels sont les 3 points faibles ?
- 12 Qu'est-ce qui me manque pour pousser ce projet plus loin ? (projet de vos rêves)

12.13 Grille d'auto-évaluation 1/2

Auto-évaluation 2Cart Ce qui m'est demandé ...	Ce que je constate ...				
	Oui 4/4	Beaucoup 3/4	Moitié 2/4	Peu 1/4	Non 0/4
COMPRENDRE					
Je sais reconnaître, déterminer et expliquer ce qu'es une impression. (Action)					
Je sais connaitre plusieurs techniques d'impressions et détermine lesquelles sont appropriées au projet.					
Je fais des liens pertinents entre l'impression et l'histoire de l'art. (Culture - Art - imprimerie - diffusion)					
Je sais imaginer une technique d'impression réalisée avec d'autres moyens que les moyens usuels et connus.					
EXPRIMER					
J'arrive à travailler et à communiquer en collectif sur le projet commun en faisant des liens entre ce que je perçois et ce que je connais. (Conoté - dénoté)					
Je sais argumenter, défendre une idée, mais aussi la remettre en question, renverser mon point de vue.					
Je sais conserver et ordonner les idées du collectif, afin de donner du sens au projet.					
Je ne perd pas de vue l'objectif du projet d'impression et ajuste si nécessaire le processus de travail de manière réflexive.					
OBSERVER					
J'arrive à distinguer ce qui m'intéresse dans un visuel et comment réinvestir cet aspect dans mon projet.					
Après plusieurs essais effectués, j'arrive à me distancer du projet, pour faire le point et changer la direction du projet si nécessaire.					
J'arrive à utiliser les imprévus et accidents en faveur de mon projet et de manière consciente.					
J'arrive à mémoriser - synthétiser - restituer (prise de notes, brainstorming, carnet de recherche)					
J'arrive à déterminer ce qui manque à mon projet en terme de structure ; Comprendre les relations entre : structure, couleur, forme, contrastes et enrichir mon vocabulaire formel.					

12.13 Grille d'auto-évaluation 2/2

EXPERIMENTER	Oui 4/4	Beaucoup 3/4	Moitié 2/4	Peu 1/4	Non 0/4
Je sais exploiter les ressources mises à disposition (enseignants, bibliothèques, archives internet) et en garder des traces.					
Je sais repousser les limites de ce qui est proposé en classe par les enseignants et autres groupes d'élèves.					
Je planifie les accessoires et outils dont j'aurai besoin pour le projet et m'arrange pour les obtenir.					
Je sais transférer les recherches du collectif sur un support ; carnet de recherche, tumblr, Wiki etc..					
Je sais faire des tests et essais en utilisant plusieurs techniques d'impressions.					
Je sais m'approprier une référence pour l'appliquer au projet.					
Je sais prendre des initiatives et travailler de manière autonome.					
EVALUER					
Je sais communiquer de manière critique et analytique en quoi le projet est pertinent. (conoté – dénoté)					
Je sais évaluer de manière critique en quoi le projet est pertinent par rapport aux savoirs présentés en classe.					
Je sais maîtriser un critère de jugement (dépasser le "j'aime, j'aime pas)					
J'arrive à porter un regard critique sur mon projet et à dépasser le jugement. (savoir analyser une image)					

Qu'es-ce que j'ai appris ? :

-
-
-
-
-
-

12.14 L' « Opération R.I.T.A » 1/2

« OPERATIONS R.I.T.A¹ »

Choisissez 4 opérations plastiques (au minimum) parmi les catégories ci-dessous et appliquez-les au projet d'un autre groupe, sous forme d'appropriation (réemployer). Il ne vous est pas demandé d'intégrer votre propre projet dans celui des autres.

REPRODUIRE :

Photocopier (agrandissement, superposition, trame)
Calquer, que sélectionner ?
Photographier (comment, avec quel filtre, quelle lumière...)
Refaire différemment
Répéter et varier
Frotter, imprimer

ISOLER :

(Priver du contexte)
Supprimer - masquer
Cacher
Cadrer
Extraire
Plier
Découper
Fragmenter
Diviser
Pointer
Faire un carottage (un échantillon)

(Privilégiez par rapport au contexte)
Montrer, mettre en évidence, par quel moyen ?
Différencier, isoler
Renforcer, souligner, combien de fois ?
Ajouter et enlever des éléments.

TRANSFORMER :

Modifier
Dissocier
Fragmenter
Effacer
Ajouter
Supprimer
Combiner
Inverser

¹ Doumenc, E. (2002). *Pas à pas en arts plastiques*. Vanves, Hachette éducation.

12.14 L' « Opération R.I.T.A » 2/2

Alterner
Déformer
Allonger
Raccourcir
Changer d'échelle
Exagérer
Minimiser
Changer la technique (outils, support, couleur, format)

ASSOCIER :

Rapprocher
Juxtaposer / Superposer
Relier
Opposer
Multiplier
Assembler
Rassembler
Imbriquer

Expliquez les raisons de vos choix:

"Pourquoi j'ai effectué ces modifications en lien avec leur projet ?"

Etat d'esprit :

« Si c'était mon projet je repartirais, je l'améliorerais comme cela, je ferais ainsi....
Parce que je trouve que c'est tel aspect (...) qu'il faut développer.... »

« Selon moi, il me semble important d'insister sur ces détails »

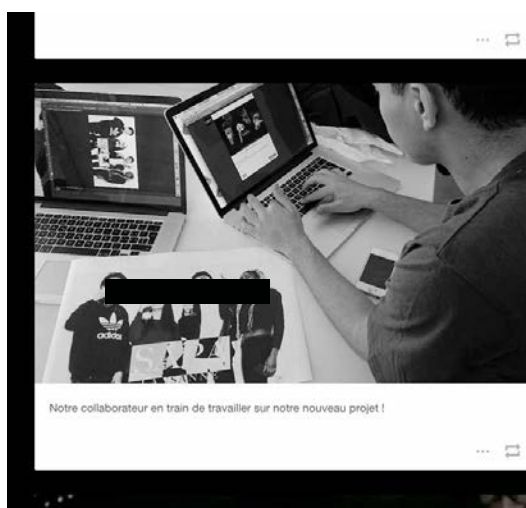
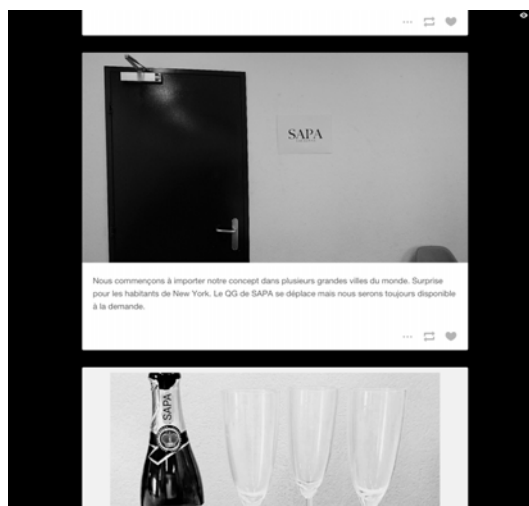
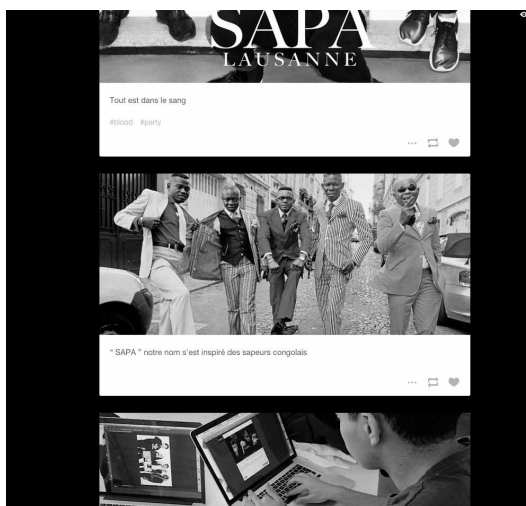
« J'aime bien cet aspect là du travail...c'est pourquoi je l'ai développé où au contraire j'ai développé plus tôt cet aspect là qui semblait être oublier.... »

A partir de ces débuts de phrase, expliquez votre projet et les pistes soulevées pour que le groupe puisse, par la suite, comprendre vos suggestions et rebondir dans l'élaboration de leur projet à l'aide de vos propositions.

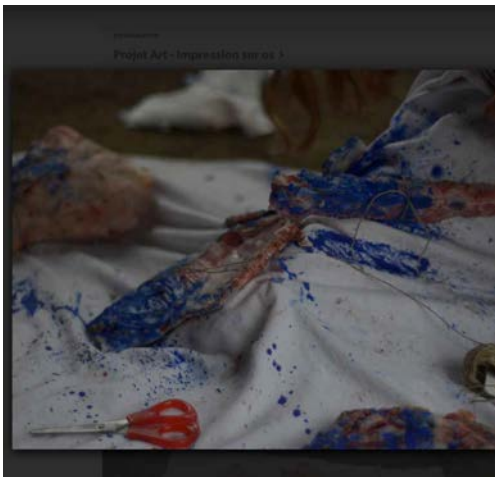
12.15 Le « Tumblr » du groupe A



12.16 Le « Tumblr » du groupe B



12.17 Le « Tumblr » du groupe C



A screenshot of a Tumblr post. At the top is a video player showing a white sheet with orange-brown pieces and blue paint. Below the video is the text "Viewed the project". Underneath that is the "youtube.com" logo and the text "Projet Art - Impression sur os >". Below that is a search bar containing the text "performance". At the bottom of the screenshot are three small thumbnail images showing different stages of the art project.

12.18 Le « Tumblr » du groupe D



MAY 20, 2015



MAY 20, 2015



MAY 20, 2015



MAR 25, 2015

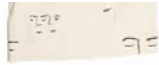
Essai



MAY 20, 2015



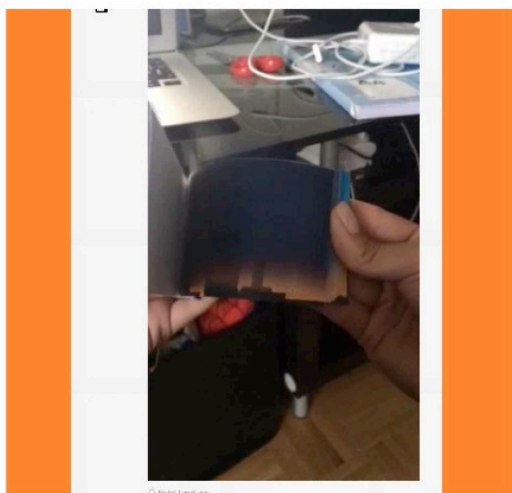
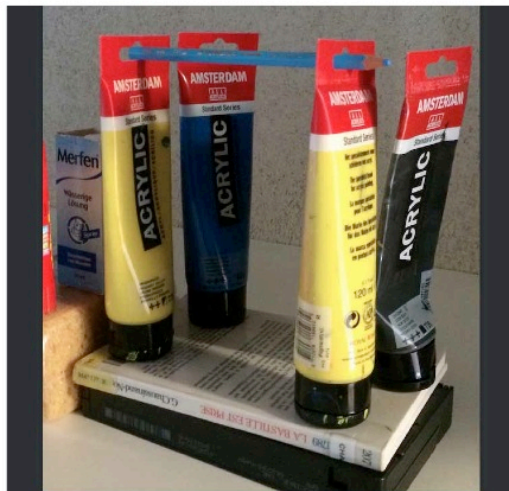
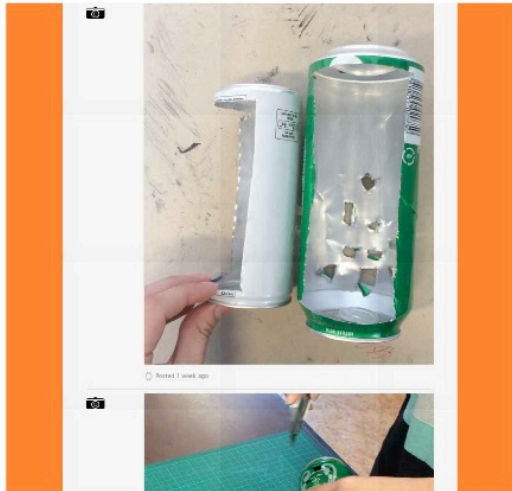
MAY 20, 2015



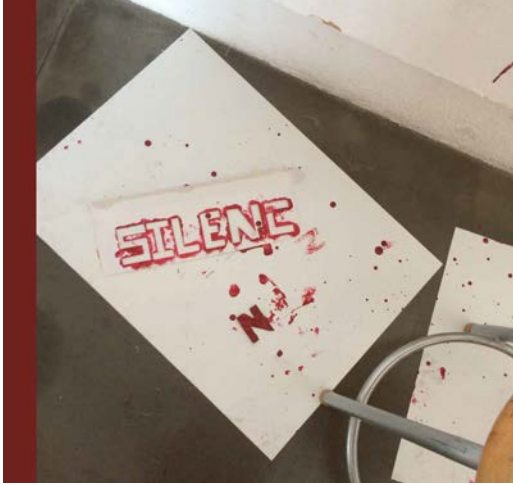
MAY 20, 2015



12.19 Le « Tumblr » du groupe E

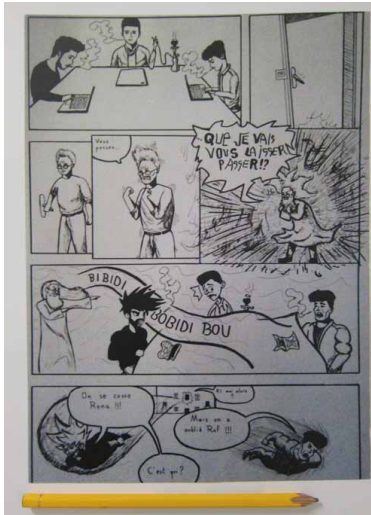


12.20 Le « Tumblr » du groupe F

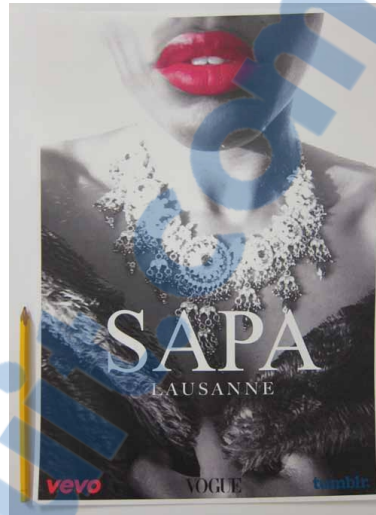


12.21 Les projets des groupes

A



B



C



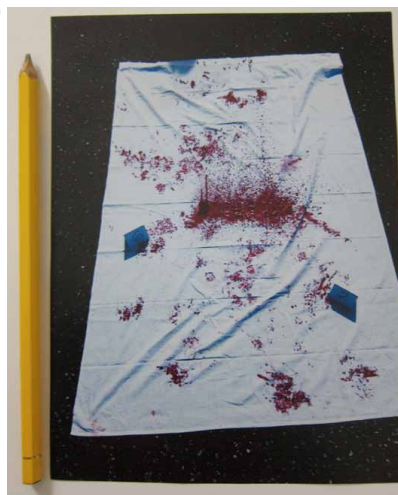
D



E



F



12.22 Objectifs généraux

Evaluation Gymnase / objectifs généraux / discipline fondamentale / 2013		#6
Objectifs		
Compétences	critères évalués	
<p>Comprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 • distinguer les différents domaines des arts visuels et leurs fonctions: arts plastiques, design graphique et industriel, architecture, scénographie, stylisme, etc.; 2 • connaître les différents outils, techniques et supports de l'image, ainsi que leurs implications; 3 • comprendre que toute démarche artistique comporte des choix conceptuels, qui sont en interaction avec le contexte culturel; 4 • prendre conscience de la subjectivité des perceptions; elles dépendent de l'expérience individuelle, de l'éducation, de l'appartenance sociale et culturelle; adopter une attitude ouverte, en dépassant ses préjugés et ses croyances; 		
<p>Exprimer</p> <ul style="list-style-type: none"> 5 • développer ses facultés de perception, visuelle, sensorielle et affective; 6 • être capable de traduire, représenter et communiquer en reliant entre elles ses perceptions, son intuition et ses connaissances; 7 • donner un sens à son expression; 8 • développer un jugement critique et conduire une interprétation avec rigueur et précision; 9 • reconnaître et favoriser des démarches intuitives. <p>(50% Elève / 50% Enseignant)</p>		
<p>Observer</p> <ul style="list-style-type: none"> 10 • Apprendre à voir pour comprendre et comprendre pour mieux voir. 11 • Interroger la réalité, être attentif à l'inattendu. 12 • Relier le regard à d'autres sens. 13 • Développer un regard aigu, ouvert, curieux, critique et sans a priori. 14 • Enrichir sa relation au monde visible, le traduire, le représenter, le réinventer. 15 • Mémoriser et restituer. 16 • Comprendre les relations entre les formes, les structures, les couleurs, les qualités de lumière, et enrichir son vocabulaire formel. 		
<p>Expérimenter</p> <ul style="list-style-type: none"> 17 • Etre ouvert à son intuition. 18 • Aborder différentes techniques, traditionnelles, contemporaines et expérimentales (dessin, peinture, gravure, volume, infographie, photo, vidéo, cinéma, installations...). 19 • Explorer le langage plastique. 20 • Apprendre à choisir une démarche artistique, à élaborer des projets en utilisant des références 21 • Utiliser les outils, les techniques et les gestes adaptés à ses intentions et à ses capacités. 22 • Oser prendre des risques. 23 • Prendre des initiatives et travailler de manière autonome. 		
<p>Evaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> 24 • Lire des images: déchiffrer les codes visuels, formels et iconographiques. 25 • Choisir, maîtriser des critères de jugement pertinents et cohérents. 26 • Utiliser les apports d'autres disciplines, tant sur le plan des connaissances que sur celui des méthodes de travail. 27 • Porter un regard critique sur sa propre pratique. Dépasser le jugement <p>(justifier - auto-évaluer - argumenter)</p>		



École de culture générale et de commerce

Répartition horaire des disciplines,
plan d'études et liste des examens
écrits et oraux pour l'année
scolaire 2014-2015

d g e p



Département de la formation,
de la jeunesse et de la culture
Direction générale de
l'enseignement postobligatoire

12.23 Plan d'étude 2/10

- Développement de l'écoute, identification, différenciation des styles, des époques et des genres, reconnaissance des instruments
- Initiation à l'improvisation sur une base donnée de type «blues» ou cadences standards.
- Pratique et développement d'une partie vocale et/ou instrumentale dans un ensemble.
- Pratique instrumentale individuelle.

Examen

L'examen portera sur le contenu des savoirs pratiqués pendant les deux années d'études.

Il sera également demandé à l'élève une prestation en solo, vocale ou instrumentale.

Dessin – Arts visuels

1. Objectifs généraux

Le langage visuel, utilisé universellement, est témoin des différentes cultures. Dans notre société, c'est un véhicule de communication et d'expression important. Comprendre, savoir utiliser ce langage est nécessaire pour pouvoir se situer dans un environnement culturel.

L'enseignement des arts visuels doit permettre:

- d'acquérir les moyens pour développer une attitude ouverte et critique face au domaine visuel conçu par l'homme (architecture, arts plastiques, photographie, cinéma, médias, moyens informatiques...) et naturel (paysage, corps, l'infiniment grand et l'infiniment petit...);
- de stimuler la sensibilité au domaine visuel, d'offrir les moyens de donner un sens à un travail personnel et de comprendre l'engagement nécessaire à toute création.

2. Objectifs fondamentaux

- connaître et expérimenter les bases du dessin: ligne, contour, forme, valeur, texture, structure;
- connaître et expérimenter les bases de la couleur: mélanges, relations, matières, valeurs;
- connaître et être capable de choisir les outils, les techniques et les différents supports des images adaptés aux solutions recherchées;
- connaître les différents domaines d'utilisation du dessin, du croquis au dessin élaboré (dessin artistique, dessin scientifique, architecture, design, graphisme...);
- développer ses propres possibilités créatrices, expérimenter différents modes d'expression et explorer des solutions nouvelles;
- apprendre à lire une image;
- appréhender l'art dans sa globalité et développer une capacité à établir des liens entre les mouvements et les époques.

3. Objectifs intermédiaires et contenus

Tronc commun

1^{re} année (2 périodes, à choix avec la musique)

Dessin d'observation, l'exercice du «voir».

L'accent sera mis sur l'observation de l'environnement le plus immédiat, objets du quotidien, personnages, paysages... pour développer la capacité de passer à une représentation en deux dimensions (surface du papier).

Techniques: crayon, graphite, fusain, lavis...

Image, l'exercice du «faire».

Développer le langage des formes:

- valeurs/contrastes;
- matière/texture, touche;
- mélanges de couleurs, accords/dissonances;
- composition, cadrage;
- organisation des surfaces en rapport au format (hauteur, largeur, carré, rectangle...);
- rythme.

Techniques: peinture, collage, photocopie, pochoir, photographie, informatique...

12.23 Plan d'étude 4/10

Atelier, l'exercice du choix.

Développer un travail individuel:

- à partir de thèmes variés (les sentiments humains, les sensations...);
- jeux à partir d'images, détournement, réutilisation.

Technique: libre.

Option socio-pédagogique

2^e année (2 périodes)

Dessin d'observation

Accent mis sur la qualité de réalisation:

- traits;
- valeurs;
- ombres et lumières;
- rendu du volume...

Techniques: crayon, lavis, encre...

Image

Approche de l'abstraction par différents types d'observations.

Travail à partir de différents supports, tels que la photographie, la photocopie, la vidéo, etc., prétextes à la réinvention de nouvelles images.

Techniques: peinture, collage, photocopie, mixtes...

Atelier

Développer un travail individuel, à partir de thèmes variés et suggestifs.

Technique: libre.

Des visites d'expositions en collaboration avec le cours d'histoire de l'art (cf. programme de l'histoire des arts visuels) seront intégrées au programme.

Option socio-pédagogique

3^e année (1 période)

Sujets ponctuels, pour maintenir les acquis en dessin d'observation, et réalisation d'images en peinture et techniques mixtes.

12.23 Plan d'étude 4/10

Option artistique

2^e année (6 périodes, atelier)

Dessin d'observation

Affinement du programme de 1^{re} année.

Accent mis sur la qualité de réalisation:

- traits;
- valeurs;
- ombres et lumières;
- rendu du volume;
- cadrage.

Techniques: crayon, gouache, collage...

Image

Affinement du programme de 1^{re} année.

Découverte d'une série d'attitudes pour produire des images, en faisant référence à des démarches artistiques du XX^e siècle. Par exemple: la géométrisation d'une surface, le geste, le collage...

Développer un esprit critique face aux techniques et modes d'expression actuels, tels que la photographie, le cinéma, la vidéo, les installations... sans négliger pour autant des techniques comme la peinture, la gravure...

Atelier

Ateliers de gravure, sérigraphie, sculpture, photographie, vidéo, informatique, en fonction des possibilités offertes par l'établissement et de la spécialisation du maître.

Des visites d'expositions en collaboration avec le cours d'histoire de l'art (cf. programme du cours d'histoire des arts visuels), un travail interdisciplinaire et l'organisation d'expositions dans le cadre du gymnase seront intégrés au programme.

Option artistique

3^e année (6 périodes, atelier)

Dessin d'observation

Entretien des acquis.

Réalisation du dossier de l'année.

Conception et réalisation d'un travail permettant de développer un ou plusieurs domaines abordés les années précédentes.

12.23 Plan d'étude 5/10

L'élève devra se déterminer quant au:

- choix du sujet et de la thématique, en accord avec le maître;
- choix des modes d'expression et des techniques:
 - support et format,
 - noir-blanc (crayon, encre de Chine, linogravure, photocopie...),
 - couleur (pastels, craies grasses, peinture, collage, techniques mixtes...),
 - volume (carton, fil de fer, assemblages, terre, plâtre, sagex, plexiglas...),
 - autres (photo, vidéo, informatique...).

Ce travail sera présenté sous la forme d'un dossier comportant:

- des réalisations picturales inspirées de la démarche choisie par l'élève;
- une mise en page et une présentation de qualité;
- une description et un commentaire écrit de sa démarche artistique.

Des visites d'expositions en collaboration avec le cours d'histoire de l'art (cf. programme du cours d'histoire des arts visuels), un travail interdisciplinaire et l'organisation d'expositions dans le cadre du gymnase seront intégrés au programme.

4. Examen (option artistique seulement)

L'examen sera constitué d'une épreuve portant sur les matières étudiées durant les deux dernières années.

Arts visuels

2^e année de l'option commerce – communication et information (2 périodes, à choix avec la musique)

1. Objectifs généraux

L'enseignement des arts visuels doit permettre:

- De stimuler la sensibilité au domaine visuel, d'offrir les moyens de donner un sens à un travail personnel et de comprendre l'engagement nécessaire à toute création.
- D'acquérir les moyens de développer une attitude ouverte et critique face au domaine visuel en général.

2. Objectifs fondamentaux

- Connaître et expérimenter les bases du dessin: ligne, contour, forme, valeur, texture, structure.
- Connaître et expérimenter les bases de la couleur: mélanges, relations, matières, valeurs.
- Connaître et être capable de choisir les outils, les techniques et les différents supports des images adaptés aux solutions recherchées.
- Développer ses propres possibilités créatrices, expérimenter différents modes d'expression et explorer des solutions nouvelles.
- Apprendre à lire une image.
- Appréhender l'art dans sa globalité et développer une capacité à établir des liens entre les mouvements et les époques.

1) **L'exercice du «voir»:**

Observation et analyse de l'image.
Techniques libres variées.

2) **L'exercice du «faire»:**

Développement et exploration du langage des formes et des images.

- Valeurs/contrastes.
- Matière/texture, touche.
- Mélanges de couleurs, accords/dissonances.
- Composition, cadrage.

Techniques variées.

3) **L'exercice du «choix»:**

Graphisme et communication visuelle.

- Travail individuel

Histoire des arts visuels

1. Objectifs généraux

L'omniprésence du visuel dans notre environnement et la profusion de l'offre culturelle (expositions, voyages, etc.) rendent plus que jamais nécessaires l'éducation du regard et la découverte de la pensée plastique, qu'elle appartienne au passé ou au présent.

2. Objectifs fondamentaux

Connaissances

- prendre connaissance de la diversité de l'expression artistique au cours des siècles;
- maîtriser un vocabulaire esthétique.

Savoir-faire

- apprendre à lire une œuvre (thèmes, signes plastiques, structures signifiantes, etc.) et à la relier à son contexte de production et de réception;
- entrer dans un langage plastique donné;
- suivre l'évolution d'une démarche créatrice;
- saisir une problématique dans une attitude qui vise à la compréhension du sens.

Attitudes

- se montrer sensible aux phénomènes artistiques;
- être ouvert, sans blocages ni préjugés, à des œuvres même difficiles;
- développer un jugement critique raisonné.

3. Objectifs intermédiaires et contenus

Option artistique

2^e année (1 période) et 3^e année (1 période)

On cherchera à ne laisser, si possible, aucune tranche chronologique de côté, notamment les tendances contemporaines. Il est bien entendu qu'il s'agira de faire des choix dans les contenus ci-après. Les notions fondamentales seront mises en place lors de la 2^e année; en 3^e année, l'approche sera plus historique et sociologique.

Une collaboration active avec l'atelier artistique est souhaitable.

- apprentissage de la lecture à l'aide d'une illustration diversifiée (temps et lieux): étude des techniques, des agents plastiques (structures, couleurs, valeurs, représentation de l'espace, etc.), des thèmes; approche des genres et des styles;
- étude d'artistes, de tendances et d'époques divers;
- étude de thèmes, de techniques ou de problématiques au travers des siècles;
- survol d'une époque dans divers moyens d'expression;
- visites d'expositions;
- cours et débats avec projections de diapositives ou d'émission vidéo;
- constitution d'un dossier personnel sur une œuvre ou un artiste, une tendance, etc.
- travail interdisciplinaire.

Activités artistiques

4. Interdisciplinarité

Des projets communs reliant le domaine des arts visuels à d'autres disciplines ou des collaborations ponctuelles seront développés.

Les propositions énoncées ci-dessous suggèrent quelques orientations:

- étude des images produites par les médias (télévision, journaux, affiches) sur un thème commun, par exemple: la publicité, pour décoder les différents types de messages, quant à leur contenu et leur conception, en collaboration avec l'histoire, la psychologie, les langues;

12.23 Plan d'étude 9/10

- étude des images de l'intérieur du corps et des nouvelles techniques de visualisation telles que le scanner, la photo micrographique, la micrographie à balayage électronique... en collaboration avec la biologie, la chimie;
- étude de thèmes (séquence, série, rythme, geste et mouvement, métissage, etc., en musique comme dans les arts visuels), d'œuvres (comparées, comme Faust, ou carrefours, comme L'Histoire du soldat), de périodes (le romantisme, le baroque, par exemple);
- étude d'aspects techniques (la couleur, le son);
- intervention plastique (land art, arte povera) dans un lieu étudié en géographie;
- illustration d'un texte poétique, en collaboration avec les langues;
- mise en page d'un dossier, composé de texte et d'images, réalisé dans le cadre d'une autre discipline.

Ces projets peuvent faire appel aux disciplines les plus diverses: l'étude de la couleur dans les arts visuels, par exemple, pourrait demander la collaboration:

- du dessin, pour des réalisations en peinture;
- de l'histoire de l'art (en étroite collaboration avec le dessin): étude, par exemple, de l'enseignement du Bauhaus;
- des sciences expérimentales (étude de l'œil, des pigments, etc.);
- de la psychologie, de la philosophie, des branches littéraires...

12.24 La « Task-based Teaching »



Unité d'enseignement et de recherche
Didactique des langues et cultures

Task-based Teaching

Definition:

According to J. Willis (1996), tasks are "activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome."

Components of a task¹:

- **Pre-task (Priming):** the teacher presents the topic (using a text, a questionnaire, a recording...). There is a linguistic input without any explicit attention to form. This part is usually teacher-led.
- **Task:** students do the task, in pairs or small groups. They do some mining: they explore ideas and use the language presented in the priming activities. The teacher encourages communication, helps with the language if needed but doesn't correct mistakes.
- **Planning:** students plan their report to the whole class. If needed, the teacher can give language advice.
- **Report:** some groups present their report and the others listen. The teacher makes some comments.
- **Focus on form:** the teacher and the students analyse grammar or vocabulary items explicitly and do some restricted use activities.

3 good reasons for a focus on form at the end of the sequence:

- It helps learners to make sense of the language they have experienced.
- It highlights language they are likely to experience in the future.
- It provides motivation.

Bibliography:

Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: OUP.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman Pearson Education.

Websites:

www.tblt.net/free-lesson-plan

www.willis-elt.co.uk

¹ The above theoretical elements are taken from D. Willis & J. Willis, 2007, chapters 1+2

Beatriz Sarda
Beatriz.sarda-casado@hepl.ch

12.25 Johnson, D. : groupes d'apprentissages classiques Vs groupes d'apprentissages coopératif

Tableau comparatif ; Groupe d'apprentissage classique Vs groupe d'apprentissage coopératif :

Figure 1. What Is the Difference?

<i>Cooperative Learning Groups</i>	<i>Traditional Learning Groups</i>
Positive interdependence	No interdependence
Individual accountability	No individual accountability
Heterogeneous	Homogeneous
Shared leadership	One appointed leader
Shared responsibility for each other	Responsibility only for self
Task and maintenance emphasized	Only task emphasized
Social skills directly taught	Social skills assumed and ignored
Teacher observes and intervenes	Teacher ignores group functioning
Groups process their effectiveness	No group processing

1

¹ JOHNSON David W., JOHNSON Roger T., JOHNSON HOLUBEC Edythe, ROY Patricia « *Circles of Learning. Cooperation in classroom* », Éd. ERIC, Association for Supervision and Curriculum Development, Washington, 1984, p.15.

12.26 Johnson, D. : Citations originales²

« The more group member you have, the more chance to have someone who has special knowledge helpful to the group and more willing hands and talents are available to do the task. (...) Smaler groups will be more effective because they take less time to get organized, they operate faster, and there is more "air time" per member ». p.31

« In cooperative learning groups, all members share responsibility for performing leadership actions in the group. In traditional learning groups, a leader is often appointed and put in charge of the group ». p.15

² JOHNSON David W., JOHNSON Roger T., JOHNSON HOLUBEC Edythe, ROY Patricia « *Circles of Learning. Cooperation in classroom* », Éd. ERIC, Association for Supervision and Curriculum Development, Washington, 1984

12.27 Interview : Guy Meldem du collectif Koerner Union, 15 avril 2015

- Comment vous êtes-vous rencontrés et comment vous est venu l'idée de créer un collectif ?

- *Nous nous sommes rencontrés à l'ECAL (École Cantonale d'Art de Lausanne) et nous avons commencé à travailler les trois pour des projets de cours, puis aussi pour des projets en dehors. Tarik et Sami étant tous deux spécialisés en photo et moi en graphisme, nous travaillons ensemble sur des projets, aussi parce que dans le département Communication Visuelle, nous avions des cours en commun.*

- Es-ce que vous avez établi au sein du collectif le rôle de chacun, plus particulièrement pour des projets externes à l'ECAL ?

- *Pour chaque projet, nous avions au départ un "chef" de projet qui déterminait le nombre de personnes dont il avait besoin pour réaliser la commande, et aussi s'il était nécessaire d'engager des professionnels pour certaines opérations spécifiques. Ensuite, nous regardions aussi avec nos amis et connaissances, en fonction des choses à réaliser.*

- Et ce chef de projet, par quoi était-il déterminé ?

- *Il était déterminé en fonction des envies de chacun et du temps. Si le temps était limité, ça allait plus vite de fonctionner par rapport aux spécialités de chacun. Tarik était plus efficace en studio, Sami en montages vidéo et moi en graphisme.*

- Au niveau de l'identité, ton identité dans le groupe, comment as-tu vécu le fait que le style de l'individu s'efface au profit du groupe ?

- *En fait, nous ne nous posions pas vraiment la question. Si je n'avais pas participé à la réalisation d'un projet au nom de Koerner Union, j'en faisais tout de même partie. C'était aussi mon projet ; c'est-à-dire qu'on perdait du temps sur la mise en commun des idées, mais comme nous travaillions parfois séparément, alors on gagnait pas mal de temps aussi sur la multiplicité des projets que nous faisons. On s'engeulait beaucoup pour être d'accord sur un projet. On avait des sortes de périodes d'engeulades. Et à la fin, vu que ça faisait dix ans que nous avions monté ce collectif, on n'avait pas seulement des désaccords par rapport au style d'un projet, mais ces engoulades étaient plutôt liées à l'usure du collectif. Ce qui s'est passé c'est que tout les projets qui concernaient des commandes de clients, nous arrivions très bien à travailler ensemble, mais nos questions étaient plus liées à comment faire de l'art ? Comment faire de l'art en tant qu'artiste ? C'est ce qui a principalement posé problème. En fait cette remise en question*

a débuté dès nos études de Master en 2010 à l'ECAL (Ecole Cantonale d'Art de Lausanne), nous avons pour projet de travailler ensemble durant ce Master. Tarik et Sami voulaient faire de l'art, et moi je restais sur l'idée de répondre à des commandes, puis peu à peu, avec ces études, j'ai changé ma manière de voir l'art. Dans le sens où, auparavant, pour moi, travailler pour la commande d'un client ou pour un concours en art, c'était pareil. Mais finalement, je me suis rendu compte durant ce Master que je faisais cet amalgame à tort. Quand on faisait en collectif un travail lié à l'art, c'était très difficile, car on travaillait à trois cerveaux ; c'est-à-dire qu'on réfléchissait chacun en tant qu'artiste, et là, nous avons vraiment des désaccords qui s'installaient par rapport aux idées. C'était aussi très dur de faire semblant d'être une seule personne pour ces projets d'art et d'avoir une ligne, de choisir une idée. On n'était pas cohérents dans cet axe là, nous ne retrouvions pas cette complémentarité que nous avons dans d'autres projets pour des clients.

- J'imagine qu'il y a quand même plusieurs avantages à travailler en groupe ?

- *Oui je dirais que le travail en collectif a vraiment des points positifs, car les idées sont plus riches et on va plus loin que si on pense et on travaille seul.*

- Tu es aussi musicien, tu fais partis du groupe Laritta, par rapport à cette expérience du groupe en musique comment tu définirais ce fonctionnement en collectif ?

- *Alors je dirais que c'est comme un mécanisme de vieux couple, c'est assez similaire à une relation amoureuse. Arriver à se mettre d'accord quand on compose ensemble c'est assez simple, on fait des tests, on construit un squelette, puis chacun ajoute quelque chose. Puis dans un deuxième temps on a des discussions plus complexes. Au niveau des sons, parfois on arrive pas à se mettre d'accord et on met un certain temps à s'entendre sur les concepts et subtilités sonores. Pour arriver à finir un morceau c'est là qu'on a le plus de travail, donc c'est important d'être vachement sur la même longueur d'onde. Aussi je me suis rendu compte que lorsque l'on travaille en groupe, il faut vraiment mettre les choses au clair, il suffit que certaines choses soient pas claires et dès qu'il y a une engueulade il y a tous qui sort d'un coup et ça devient interminable. Et ce constat il est valable autant pour la musique que dans mon expérience avec Koerner Union. Après quand je parle d'engueulades, c'est vraiment lié aux idées qui divergent, mais on avait pas de problème avec la personne, mais plus au niveau de "comment défendre ses idées".*

- Vu que tu enseignes aussi à l'ECAL, comment vois-tu le travail en collectif en classe ?

- Je mène des Workshops sur une semaine où les élèves travaillent par groupes et ce que j'observe c'est que plus le sujet est libre, moins ça marche. Donc ce que je fais, c'est que je segmente un certain nombre de rendus dans la semaine. Et chaque groupe a un rôle extrêmement clair. Par exemple, si on fait un travail sur la couleur eh bien chaque groupe va s'occuper d'une couleur, c'est assez contraignant, mais en même temps ils ont plus de responsabilité que si je donne une même couleur pour tous les groupes, car si un groupe ne travaille pas sa couleur c'est à la fin l'ensemble du rendu qui ne fonctionne pas. Et je me suis rendu compte que ce qui marche c'est d'avoir des sujets intéressants, mais fermés. Je fixe plusieurs échéances pour les rendez-vous et du temps pour les échanges et discussions. Et vraiment j'ai pu voir que c'est important d'être le plus précis possible au début, par ce que si c'est trop libre et vague, l'ensemble des résultats est moins bon et la catégorie d'élèves moyens à faibles, va être encore plus en difficulté et les élèves habituellement bons vont produire quelque chose de très moyen. Sinon, j'ai une autre manière de fonctionner avec des projets sur un semestre où je définis un projet assez libre, par exemple l'impression et durant les trois premières semaines, les groupes présentent sous forme d'exposés les différentes techniques d'impressions. Et par la suite ils doivent réaliser un travail de type "édition" à partir de cinquante interdictions, c'est assez cadré, mais les résultats sont bons.

- Mais si tu te rends compte que les résultats ne correspondent pas à tes attentes ? En cours de processus par exemple ?

- Je me permets d'ajouter des interdictions en cours de route, en fait j'interdis tous les moyens basiques d'impressions pour que les élèves soient conscients de tous les paramètres auxquels il faut penser ; qui sont de l'ordre de choix pour un projet. Mais aussi pour qu'ils puissent trouver où inventer des techniques d'impressions alternatives. Tout ce processus me permet à moi aussi de découvrir des techniques. Et les élèves de part ce travail de groupe en découvrant également, c'est cette structure qui permet cette richesse. Après, il est vrai qu'en Communication visuelle, ils sont souvent amenés à travailler beaucoup, mais peu à réfléchir et j'avais ce souhait de proposer un projet très libre, du coup ils apprennent à se détacher et à devenir autonomes.

- Au niveau des évaluations comment est-ce que tu procèdes pour noter les travaux ?

- Avant tout, le but du graphiste c'est d'être fonctionnel, il va y avoir un client, une demande, et son rôle est de savoir entrer en contact avec le client, être fiable et savoir réaliser un bon travail avec une bonne qualité d'impression. J'ai essayé des projets super libres avec les étudiants et les

résultats étaient très mauvais, car j'avais cette idéologie durant mes premières années d'enseignement où je voulais laisser beaucoup de liberté, ça fait huit ans que j'enseigne à présent. Et c'est par la suite que j'ai créé ces interdictions comme consigne. En ce qui concerne l'évaluation, en général j'ai plusieurs points sur lesquels m'appuyer pour mettre une note : l'originalité, le travail fourni, le soin des détails, mais aussi la ponctualité et la manière de présenter son travail, deux choses assez importantes dans la vie active d'un graphiste. En ce qui concerne les notes, je me sens quand même un peu limité par la notation sur 6. Il me semble qu'elle permet peu de subtilités, on a de la peine à saisir les nuances entre les différents travaux, et au final les élèves ont l'air assez frustrés par ceci.

12.28 Interview : Thibault Smith EPFL – Architecture, 5 mai 2015

- Comment s'est passé le travail de groupe pour la réalisation du "Montreux Jazz Heritage" Lab ?

- *Oui, Le développement du projet ça a mis du temps, on a pas mal dépassé le calendrier on a commencé début février, jusqu'en juillet. Une bonne partie des étudiants Master avaient leurs travaux de diplôme à ce moment là donc ils avaient beaucoup moins de temps. Donc je me suis retrouvé le seul étudiant pour réaliser le partie production et la fin de la conceptualisation du projet avec deux assistants. La relation avec ces deux assistants est un peu partie en vrille, un des deux a quitté le projet.*

- D'accord, mais c'est du au fait que vous étiez en groupe restreint pour terminer ce projet ?

- *Non c'était pas prévu et surtout que un des responsable du projet qui travaillait à Londres à fini par travailler à Hong-Kong et donc il ne travaillait plus sur le projet. Du coup un autre assistant a pris le relais, on a donc terminé le projet ensemble et c'est là que j'ai commencé à avoir beaucoup plus de responsabilité qu'auparavant.*

- Et c'était plutôt bien comme expérience de travail en groupe ?

- *Oui, vu que je connaissais et que j'avais déjà fait un peu de charpente avant, que j'avais travaillé sur des chantiers. J'avais déjà une idée de la réalisation et tout. Puis aussi de la hiérarchie, des façons dont une équipe fonctionne. Aussi grâce à mon expérience précédente, une sphère en bois que nous avons construit pour l'inauguration de l'espace d'art "Tilt" à Renens. L'assistant gérait plus le budget et l'aspect marketing auprès des autres laboratoires pour promouvoir la réussite du produit. Et moi je m'occupais du dessin technique et des plans de production. En deux mois j'ai dessiné un peu près 3313 pièces différentes. Mais en étant deux ça ne suffisait pas, donc on a commencé à embaucher d'autres étudiants pour la production. Et on a produit toutes nos pièces avec IBOIS-EPFL. Du coup on était six au Lab et trois à l'EPFL. Ça s'est bien passé la collaboration. Mais on a eu un problème avec le poids du projet, car il fallait que la structure soit bien isolée, mais pour l'isolation qu'ils voulaient, la structure devenait très lourde. Dans les locaux du lab, le poids n'a pas posé de problème, car c'est une ancienne usine avec un sol fait pour supporter des machines extrêmement lourdes. Mais à l'endroit où les responsables du Festival voulaient déposer la structure, le sol ne permettait pas de soutenir un tel poids. Donc ils devaient trouver un autre endroit. Pendant ce temps moi je dessinais l'agencement des pièces dans les camions pour le transport et finalement, ils n'ont pas trouvé de*

lieu pour mettre cette structure et ça n'a pas fonctionné. Donc ce projet est resté à l'EPFL + ECAL Lab. C'est un projet qui reste comme une sorte de publicité, d'objet phare.

- Et maintenant ce projet est toujours à l'Ecal Lab ?

- *Oui, en réalité le but aurait été que le projet voyage après le Montreux Jazz en juillet, dans les différents Montreux Jazz Cafés à Genève, Sydney, Londres etc.. On a pas réussi à délivrer l'objet ultime, mais il est utilisé pour faire la promotion du Lab.*

- Combien de temps avait duré le projet ?

- *Un peu près une année et demi. Et en y réfléchissant après coup, ils nous ont posé des contraintes qui ne pouvaient pas marcher ensemble et nous avons été trop bêtes pour pas le voir d'avance. Le budget a varié très souvent, ce qui fait que l'on a économisé sur certains matériaux. J'ai pas énormément d'expérience, mais j'ai l'impression que quand un projet est étatisé, qu'il n'y a pas les enjeux habituels d'une entreprise qui pourrait couler en cas d'échec de la commande. Avec ce type de cadre, ça marche souvent moins bien, car la prise de risque n'en est pas une. On était finalement content du résultat.*

- Comment se passe le travail de groupe dans une équipe d'architecte à l'EPFL ?

- *J'ai participé à un projet de travail de groupe avec d'autres étudiants, le projet s'appelait Star Studio. Le sujet était libre sur l'urbanisme. Et le travail de mon groupe n'a pas bien fonctionné.*

- Pour quelles raisons ?

- *La hiérarchie horizontale dans laquelle on était, je ne l'ai pas trouvé convaincante. On était encadré par un professeur architecte, mais après au niveau de l'organisation du groupe ça n'a pas été. Il fallait réfléchir au travail ensemble, mais une fois que c'était fait personne ne voulait prendre le rôle de leader.*

- Tu penses qu'il est nécessaire d'avoir un leader dans un groupe ?

- *Pas forcément un leader, mais quelqu'un qui distribue le travail, qui s'occupe de tout ce qu'il y a autour du projet.*

- Un coordinateur ?

- *Oui, et dans l'équipe ils voulaient tous que je prenne ce rôle, mais j'avais beaucoup de projets en plus donc, j'ai refusé. Personne n'a pris le relais et ça a été un échec.*

- Et dans les autres groupes ?

- *Dans les autres groupes, les seuls qui sont parvenus à un projet qui tenait la route étaient bien organisés, ils avaient distribué les rôles et avaient une personne responsable de la coordination.*

12.29 Prises de notes lors de l'interview avec Microsillons (Marianne Guarino-Huet et Olivier Desvoignes), le 26 mai 2015.

Change trop de paramètres

L'art et artiste : on ne va pas trop faire de l'art

Beaucoup de nouveauté !

Stratégie : doute à laisser

1. Cadre définit : ça va vers ça., on va vers ça

2. on peut le changer.

3. redéfinir le cadre

Quel moment

Pas d'autorité : on constate

L'enseignant valide ou pas les comportements

Respect de l'enseignant

Savoir faire de la personne :

-groupe en classe grand groupe

l'enseignant conseille pour les groupes.

Dialogue contrainte et envies- groupe d'âge

Pas trop fermé. La taille des groupe ~~20 élèves~~

Proposition de front commun 2-3-4... au delà de 5 personnes c'est plus difficile.

Assistant + enseignant + classe+

Coordinateur Mandat-mandataire Ethique

Naïf-rôle différent ≠ participant

Journal : jeu de rôle

Institution culturelle/captif-cible/ légitimité développement de pratiques artistiques et composantes

Objectif= rendre qqch publique

Temps école pas le choix.

Institution dynamique

Autonome plusieurs semaines

Evolue départ le groupe évolue

+/- d'intérêt

comment on évalue les résultats autoréflexion

lié au difficultés + discursif thème

Phase deux réalise que tout le monde participe

là blocage— lié à la nouveauté de ce qu'on amène.

Répartir les tâches finalisation_ illustrations texte, pas pris la mesure du travail à faire

Malvoyant 2 ans, beaucoup de discussion, phase de réalisation= arrêt du projet

Porteur de compétence artistes- attention gens qui se reposent sur nous pour projet

communicable/ hiérarchie.