HAL
open science

Le champ référentiel en arts visuels : quelle culture pour les élèves ?

Ludivine Wagnon

▶ To cite this version:

Ludivine Wagnon. Le champ référentiel en arts visuels : quelle culture pour les élèves ?. Education. 2012. dumas-00735180

HAL Id: dumas-00735180
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735180v1

Submitted on 26 Sep 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Nord Pas de Calais

MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : WAGNON Ludivine
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : 9

Intitulé du séminaire de recherche : arts visuels
Intitulé du sujet de mémoire : Le champ référentiel en arts visuels : quelle culture pour les élèves ?
Nom et prénom du directeur de mémoire : SOUTIF Isabelle

Sommaire :

Introduction. Page 1

I – Que montrer aux élèves ? Page 4

1- Qui décide de ce champ référentiel ? Page 5

2- Quelles œuvres présenter aux élèves ? Les critères de choix. Page 7

Essai d'analyse : apport culturel lors d'une séquence d'arts visuels. Page 9

3- Existe-t-il des œuvres que l'on ne peut pas montrer aux élèves ? Page 11

Expérience de terrain : le malaise de certains élèves face à une œuvre. Page 13

II – Évolution du champ référentiel en arts visuels. Page 14

1- Les œuvres récurrentes. Essai d'analyse. Page 14

Première expérience de terrain : analyse de séance pratique. Page 17

2- Les différences entre les champs référentiels. Essai d'analyse. Page 19

Une expérience vécue : quel apport pour l'élève. Page 22

3- Et les élèves dans tout cela ? Page 23

Analyse de séance. Page 24

III – Comment montrer les œuvres aux élèves ? Pourquoi ? Page 28

1- Attiser la curiosité des élèves. Page 28

2- Le rôle de l'enseignant dans cet apport culturel. Page 29

3- Les médiateurs culturels et les visites de lieux d'exposition. Page 31

Conclusion. Page 32

Annexes. Page 33

Bibliographie. Page 34

Introduction :

La question de la culture est centrale à l'école. Il s'agit d'inculquer aux élèves un savoir commun, identitaire, montrant notre appartenance à un même groupe, à une même culture. Dans le cadre de l'enseignement artistique, ici en ce qui concerne les arts visuels, l'apport culturel proposé aux élèves est appelé « champ référentiel ». Nous pouvons nous interroger sur ce champ référentiel en arts visuels et sur la culture que l'enseignant devrait transmettre aux élève grâce à cela. Les arts visuels sont définis dans le Bulletin Officiel hors série numéro trois du 19 juin 2008 de la sorte : « Les arts visuels regroupent les arts plastiques, le cinéma, la photographie, le design, les arts numériques »[1].

Lors des séquences proposées dans ce domaine disciplinaire à l'école primaire, l'enseignant se doit de présenter à ses élèves un certain nombre d'œuvres. De nombreux professeurs des écoles peinent dans cette tâche. Ils ne savent pas quelles œuvres présenter aux élèves, sur quels critères les choisir, ne se sentent pas légitimes quant à ce choix complexe. Il semble pourtant indispensable que ces connaissances artistiques soient proposées aux élèves afin qu'ils puissent construire de là, leur propre culture. L'enseignement de l'histoire des arts est indissociable de la pratique artistique. En classe les deux devraient être présentées en parallèle. Cela permettrait aux élèves de se rendre compte de l'évolution artistique, de la pluralité des œuvres et des techniques, de ne pas rester sur une conception réductrice de l'art. Il semble important de montrer aux élèves que la liberté artistique – comme toute liberté – est le résultat d'une émancipation lente et progressive. Le champ référentiel en arts visuels peut avoir une fonction émancipatrice pour les enfants. Au vu de l'évolution artistique, leur conception de l'art peut évoluer. Ils ne diront peut-être plus qu'« on peut faire n'importe quoi, c'est de l'art », ou encore que « l'art de toutes façons, à part la peinture, ce n'est pas grand chose ».

L'interrogation concernant le champ référentiel en arts visuels est de savoir quelles connaissances apporter aux élèves, pour construire quelle culture ? Il est possible de tenter d'y répondre en trois points.

1 Bulletin Officiel hors série n°3 de 19 juin 2008, Ministère de l'éducation nationale.

Certains enseignants ne montrent à leurs élèves que les œuvres qu'ils apprécient, qu'ils connaissent ou qu'ils comprennent. Cela amène à chercher de quoi sont composés les champs référentiels proposés en arts visuels. Les enseignants ont-ils le choix ou les œuvres à présenter sont-elles imposées ? Le Ministère de l'Éducation Nationale met à disposition une liste de référence. Cette liste est une aide mais elle n'est pas exhaustive. Les enseignants ont le choix des œuvres à présenter aux élèves. En revanche, l'enseignant doit montrer diverses techniques et diverses périodes de l'histoire de l'art à ses élèves. Les enseignants ont la liberté de présenter les œuvres de leur choix à leurs élèves.

Ce qui pose alors problème c'est de savoir comment choisir ces œuvres, sur quels critères. Le fait de ne proposer aux élèves que des œuvres appréciées par l'enseignant risque de les hiérarchiser, celles présentées étant perçues comme « meilleures » par les élèves. Au contraire, si l'enseignant propose aux élèves une multitude d'œuvres, aussi diversifiées que possible, cela enrichira ses propres connaissances dans le domaine artistique et donnera plus de possibilité aux élèves dans la construction de leur culture artistique. Ce choix est complexe et les critères ne sont pas clairs pour choisir des œuvres bien qu'il soit possible de les choisir en fonction du thème travaillé dans les ateliers.

La liberté des enseignants concernant les œuvres à présenter à travers le champs référentiel dans le cadre d'une séquence peut tout de même paraître limité. Toutes les œuvres de l'histoire des arts ne semblent *a priori* pas adaptées. Il existe des œuvres que l'on ne peut pas montrer aux enfants, que l'enseignant se doit de censurer.

La question de l'évolution de ce champ référentiel peut nous aider à comprendre la notion de culture commune. Cela permettra de vérifier qu'il y a bien une culture commune aux élèves d'une même classe, d'une même école, d'une même ville, d'un même pays. Que nous pouvons effectivement parler d'une culture à laquelle nous appartenons. De nombreuses œuvres sont présentées de manières récurrentes dans les champs référentiels proposés aux élèves, ce qui semble indiquer l'envie de transmettre une culture commune.

Les différences entre les champs référentiels peuvent aussi être mises en avant, pour en montrer l'évolution. Cette évolution permet d'élargir le champ des possibles, de parler d'art contemporain, de mouvements dont on ne parlait pas avant, de techniques méconnues des élèves, et bien souvent des enseignants.

Les élèves n'arrivent pas vierges de connaissances à l'école. Ils ont déjà une culture.

Celle de leur famille, de leur environnement social, une culture au sens ethnologique. Ils peuvent avoir une culture artistique également, construite au sein de la famille, lors de visites d'exposition, de lectures d'albums de jeunesse, ou encore aidée par les connaissances apportées par les enseignants des classes précédentes. Il faut prendre en compte ces diverses formes de culture, en faire un atout pour la classe et la construction de la culture de chacun, grâce aux expériences partagées. Les discussions en classe concernant cette culture acquise en dehors est importante, pour faire prendre conscience aux élèves que l'art ne se voit pas que dans des livres ou sur internet, mais qu'il existe des lieux où les œuvres sont présentées « pour de vrai ». Que l'art est un patrimoine qu'il ne faut pas négliger et que nous devons protéger ce patrimoine.

La manière de montrer les œuvres aux élèves peut en elle-même poser problème. Parfois ce n'est pas l'œuvre ni son sujet qui choque, qui peuvent être difficiles à traiter mais la façon dont l'enseignant présente ces œuvres aux élèves. Ce qui peut être difficile pour les enseignants, c'est de rendre les élèves curieux à l'art et à la culture artistique sans leur en imposer une. Auquel cas, elle serait perçue comme la Culture, la seule qui soit valable. C'est une lourde tâche qui incombe au professeur. Il lui faut être attentif aux connaissances des élèves, les encourager dans la construction de leur culture sans imposer la sienne, sans en dénigrer aucune.

Dans cet apport de connaissances, l'enseignant peut avoir des difficultés à trouver sa place, à se situer dans le triangle didactique qu'il forme avec le savoir et les élèves. Le rôle précis de l'enseignant dans ces moments de découverte du champ référentiel peut être de nature diverse. Il peut se faire médiateur, guide, ou simplement montrer les œuvres aux élèves, leur en donner les références et relever leurs représentations. La façon de montrer les œuvres aux élèves peut aider à en dégager les principales caractéristiques. L'enseignant doit également proposer aux élèves différentes manière de regarder les œuvres, il doit entraîner le regard des élèves. Les œuvres peuvent être présentées sur divers supports, et il serait intéressant que les élèves puissent rencontrer des œuvres sur leur support d'origine, dans un milieu adapté, lors de visites de lieux d'exposition.

Ces visites se préparent en relation avec les médiateurs culturels, ou grâce au guide pédagogique. Elles permettent aux élèves de rencontrer de « vraies œuvres », de s'y confronter dans leur réalité, de voir la touche de l'artiste, de remarquer des détails qu'ils

n'auraient pas perçus sur une reproduction. Les relations qui existent avec le personnel de ces lieux d'exposition est très important pour mener à bien les visites. De plus, il est indispensable d'avoir un retour avec les élèves sur cette exposition pour qu'elle ait du sens.

La présentation du champ référentiel en arts visuels peut donc poser problème à certains enseignants. Peut-être existe-t-il donc autant de possibilités d'aborder ce champ référentiel que de professeurs des écoles. L'évolution du champ référentiel prendrait donc sa source dans les différences de sensibilités des enseignants.

I- Que montrer aux élèves ?

Les élèves doivent pouvoir se construire leur propre culture, et avoir un choix assez vaste pour y mettre de leur personne. Il s'agit du sujet de la *Présentation du plan de cinq ans pour le développement des arts et de la culture à l'école*, publiée par le ministère de l'Éducation nationale et le CNDP le 14 décembre 2000 dans laquelle on insiste sur la construction de la culture et les batailles pour avoir droit à un enseignement artistique à l'école élémentaire. « Longtemps en effet notre système éducatif est resté rétif, prisonnier d'une conception trop abstraite ou trop historique de la culture […]. L'Éducation nationale était alors indifférente à la création artistique. L'art et la culture n'appartenaient pas aux domaine nobles, dignes de la construction d'un savoir[...]. Nous devons donner aux arts et à la culture une place centrale au sein de notre système éducatif. »[2]. Le fait de permettre aux élèves de se construire une culture est alors perçu comme une priorité, comme étant indispensable à la construction de soi, comme un gage d'égalité. Il faut cependant être attentifs à ne pas tomber dans une « massification du culturel »[3] au détriment d'une « démocratisation de la culture »[4] comme le déplore Jean Clair.

2 MISSION DE LA COMMUNICATION, 14 décembre 2000, *Présentation du plan de 5 ans pour le développement des arts et de la culture à l'école,* CNDP, ministère de l'Éducation nationale, introduction.
3 CLAIR J., *Nous sommes dans une massification du culturel,* propos recueillis par JOSYANE SAVIGNEAU pour *Le Monde.*
4 CLAIR J., *op.cit.*

1. ***Qui décide de ce champ référentiel ?***

Le champ référentiel en arts visuels n'est pas un choix totalement personnel. Plus le choix d'œuvres est large, plus l'élève pourra se reconnaître dans ce que l'enseignant lui propose, plus il se sentira proche du monde de l'art. Cela l'aidera à construire sa culture. La transmission d'une culture commune à tous les élèves des écoles élémentaires semble dès lors utopique. Cela est impossible puisque les enseignants ont un libre choix pédagogique, et donc culturel. Toute la difficulté est là. L'enseignant doit permettre aux élèves d'accéder à une culture que l'on veut commune à toutes les personne d'un même pays, qui est une partie constituante de la culture (au sens ethnologique cette fois) de ce pays. Mais, en parallèle, il doit leur donner les moyens de s'affranchir, de construire sa culture. Comme l'écrit Isabelle Ardouin dans *L'éducation artistique à l'école*, « Soyons vigilants envers tout ce qui est aliénation au nom d'une culture ou de la culture. Refusons le culte de la culture et célébrons la culture comme émancipation »[5]. L'enseignant aide l'élève à s'émanciper de cette emprise culturelle. Il doit, dans le même temps, le rendre curieux quant au monde qui l'entoure. Mais cela ne se fait heureusement pas que dans le carde d'une séquence d'arts visuels.

Dans cette perspective, le ministère de l'Éducation nationale diffuse auprès des enseignants une liste indicative d'œuvres à traiter en classe. Ces œuvres sont classées par grandes périodes, ayant un lien évident avec l'histoire. Cela veut-il dire que les enseignants doivent se cantonner à cette liste ou ont-ils tout de même une certaine liberté concernant les références culturelles proposées en classe aux élèves ? La liste de référence proposée aux enseignants ne doit être constituée comme une base, comme un minimum à acquérir, au même titre que le socle commun de compétences et de connaissances, par exemple. L'enseignant peut donc – et c'est d'ailleurs fortement conseillé – proposer davantage d'œuvres à ses élèves. Il s'agit bien d'une liste indicative, avec des grands thèmes et des œuvres ou artiste à étudier, constituée logiquement, en suivant une chronologie. Le programme d'histoire des arts est étroitement lié à celui d'histoire, et il est recommandé aux enseignants de lier ces deux disciplines.

Les enseignants décident donc des œuvres qu'ils présenteront à leurs élèves au travers du champ référentiel en arts visuels. Ce choix, même s'il est fait librement, ne doit

5 ARDOUIN I., 1997, *L'éducation artistique à l'école*, éditions ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, page 123.

pas être arbitraire. L'enseignant ne peut pas montrer que ce qu'il aime aux élèves, il doit tenter de leur présenter toute la diversité artistique. Toutes les techniques doivent être connues des élèves, ainsi que les grandes périodes de l'histoire des arts. Le champ référentiel en arts visuels peut aisément être mis en lien avec d'autres domaines artistiques et culturels, comme la musique ou la littérature, par exemple. Certains de ces liens sont proposés dans la liste officielle de référence. Les œuvres proposées aux élèves doivent être représentatives de leur époque, du mouvement artistique étudié. Il est possible de mêler les diverses techniques, les genres, pour faire prendre conscience à l'élève de la culture d'une époque donnée. Bien que je n'ai gardé qu'une technique, c'est ce que j'ai tenté de faire lors de mon premier stage en responsabilité. J'ai proposé aux élèves une banque d'œuvres, de portraits de deux périodes : la Renaissance et l'art contemporain. Nous y reviendrons ultérieurement.

Le choix des œuvres à présenter aux élèves ne doit pas être personnel. L'enseignant ne peut pas réduire la culture artistique de ses élèves à ce qu'il aime, connaît ou comprend. Il lui est possible de s'essayer à la présentation de mouvements complexes, d'œuvres dont l'étude n'est pas toujours évidente. Il serait très réducteur de ne montrer aux enfants que des peintures, que des œuvres qui nous plaisent. Celai serait une restriction non nécessaire et inconvenante, puisque l'objectif est de permettre aux élèves de construire leur culture. Si l'enseignant s'autocensure en quelques sortes, pour n'intégrer dans les champs référentiels que des œuvres avec lesquelles il se sent vraiment à l'aise, les élèves n'auront pas la chance d'avoir un panel d'œuvres assez vaste pour se construire leur culture. Il est nécessaire que les élèves puissent puiser ce qui leur plaît – dans un premier temps – dans l'histoire des arts, pour cette construction.

L'enseignant est libre quant à ses choix pédagogiques. Il peut donc intégrer dans ses champs référentiels en arts visuels ce qui lui semble le plus adapté à sa classe. Cependant, dans le B.O. Hors série numéro trois du 19 juin 2008, il est recommandé de proposer aux élèves des œuvres du patrimoine local, afin de pouvoir prévoir, dans un projet, une sortie qui permettrait aux élèves de voir les œuvres réelles. Il y est stipulé que l'histoire des arts doit prendre en compte « la connaissance du patrimoine local […], être en relation avec une époque, une aire géographique, une forme d'expression, une technique, un artisanat ou une activité créatrice vivante. »[6]. l'enseignant tiendra donc compte de ce que les musées et

6 Bulletin Officiel hors série n°3 de 19 juin 2008, Ministère de l'éducation nationale.

lieux d'expositions alentours proposent, tant dans leurs expositions permanentes que temporaires. Cela permet aux élèves de rencontrer des œuvres d'art différemment que dans des livres ou sur internet. Cet aspect est très important, il permet une approche d'une toute autre sensibilité à l'art. Certains élèves n'ont pas l'occasion de rencontrer des œuvres d'art, cette chance ne leur est parfois donnée que par l'école.

Le choix du champ référentiel en arts visuels est donc totalement libre. Les enseignants présentent ce qu'ils veulent à leurs élèves. En revanche, il serait réducteur de ne leur proposer que des œuvres appréciées des enseignants. Pour les aider dans leur tâche, une liste de référence est mise à disposition. On y retrouve un certain nombre d'œuvres, de techniques, et de périodes. Les instructions officielles insistent également sur l'importance du patrimoine local et de la possibilité d'emmener les enfants voir des œuvres réelles, dans des lieux d'expositions. La liberté de ce choix repose tout de même sur certains critères, que chaque enseignant s'impose afin d'être cohérent dans la présentation des champs référentiels en arts visuels.

2. ***Quelles œuvres présenter aux élèves ? Les critères de choix.***

L'enseignant choisit les œuvres qu'il souhaite présenter à ses élèves grâce à des critères qu'il peut pré-établir (étude d'un genre, d'un période, d'une technique, d'une notion, *etc*.). Ces critères peuvent être très variés et changent en fonction des enseignants ou des situations proposées. Le critère le plus souvent mis en avant est celui de la connaissance de l'œuvre, de son intemporalité, ou encore de sa représentation d'une époque donnée. Autrement dit, le critère de choix principal est la notion de chef-d'œuvre. « En arts, le chef-d'œuvre se rapporte à l'idée d'éternité, d'intemporalité »[7] précise Jean Galard dans son article une question capitale pour l'esthétique paru dans l'ouvrage *Qu'est-ce qu'un chef-d'œuvre ?*. Cette définition du chef-d'œuvre semble réductrice, car dans ce cas, tout le monde connaîtrait les mêmes œuvres, toutes les histoires de l'art proposeraient le même regard, sur les mêmes œuvres. Les œuvres d'art n'ont, en réalité, rien d'éternel. Elles sont perçues différemment selon les époques. Les goûts changent, il y a des effets de mode qui se répercutent sur l'art, à cause de grandes expositions ou rétrospectives, par exemple. Il est dès lors difficile d'admettre l'intemporalité des chefs-d'œuvre, puisque les goûts changent,

7 BELTING H., DANTO A., GALARD J., HANSMANN M., MACGREGOR N., SPIES W., WASCHEK M., 2000, *Qu'est-ce qu'un chef-d'œuvre ?*, Paris, éditions Gallimard, Art et artistes.

et avec eux, le jugement de valeur des œuvres. Un chef-d'œuvre est l'aboutissement d'un procédé, d'une technique ou d'un mouvement. « Or, pour qu'on puisse admettre que le but ait été touché, il est nécessaire que celui-ci ait été de quelque façon convenu »[8] souligne Jean Galard. Nous ne pouvons nous reposer sur cette définition du chef-d'œuvre en arts visuels, dans la présentation du champ référentiel. La notion de chef-d'œuvre est d'ailleurs très complexe et n'admet pas de définition précise. Or, si l'enseignant veut présenter des chefs-d'œuvre à ses élèves, il lui est indispensable de définir précisément cette notion. pour présenter aux élèves des chef-d'œuvre, il faut définir cette notion avec précision. C'est ce qu'ont tenté de faire Hans Belting, Arthur Danto, Jean Galard, Martina Hansmann, Neil MacGregor, Werner Spies et Matthias Waschek dans leur ouvrage collectif *Qu'est-ce qu'un chef-d'œuvre.* Or, cet ouvrage n'est pas une aide pour l'enseignant, car les définitions sont sans cesses annulées par d'autres disant tout à fait l'inverse de la première. Ce qui semble dès lors le plus judicieux est d'avoir une représentation du chef-d'œuvre, une définition propre à la classe, construite avec les élèves.

Durant mon stage en responsabilité, j'ai étudié avec les élèves *La Joconde* de Léonard de Vinci. J'ai voulu faire émerger les représentations des élèves concernant cette œuvre, reconnu comme étant un chef-d'œuvre. Le critère de beauté mis en avant dans un premier temps a vite été supprimé, les élève s'étant aperçus que la beauté est un jugement subjectif. Ils en ont déduit qu'un chef-d'œuvre est une œuvre « rare », « chère », « précieuse », dans laquelle « on voit comment c'était avant, comment vivaient les gens ».

Concernant l'histoire des arts à l'école primaire, il est demandé aux enseignants que leurs élèves puissent rencontrer les œuvres étudiées. Le lieu d'exposition de certaines œuvres peut donc être un critère de choix quant au champ référentiel en arts visuels. Le Bulletin officiel précise que « La sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par **la rencontre et l'étude d'œuvres diversifiées** relevant des différentes composantes esthétiques, temporelles et géographiques de l'histoire des arts. »[9]. Cela peut également constituer un critère de choix du champ référentiel durant les séquence d'arts visuels à l'école primaire. Auquel cas, le critère de chef-d'œuvre n'est plus adapté. De plus, ce critère peut poser de

8 BELTING H., DANTO A., GALARD J., HANSMANN M., MACGREGOR N., SPIES W., WASCHEK M., 2000, *Qu'est-ce qu'un chef-d'œuvre ?*, Paris, éditions Gallimard, Art et artistes.

9 Bulletin Officiel hors série n°3 de 19 juin 2008, Ministère de l'éducation nationale.

nombreux problèmes, en particulier quant à la légitimité de l'enseignant, quant à son droit et sa capacité à juger des œuvres, d'émettre un jugement de valeur. Cela fait de l'art un objet social, un objet de convoitise et contraire à l'idée d'humanité et de rencontre autour de l'art. Il est alors impossible de traiter les œuvres d'art d'une telle manière en classe, au risque d'imposer notre culture à l'école, aux élèves, la considérant alors comme la Culture.

Les critères de choix concernant les œuvres présentées dans les champs référentiels en arts visuels doivent donc coïncider avec l'objectif principal de la séquence proposée. Les œuvres proposées aux élèves doivent leur permettre de faire un lien entre leurs productions et les œuvres d'artistes. L'enseignant pourra donc s'appuyer sur des critères notionnels, thématiques, techniques ou représentatifs d'une période. L'approche simultanée d'un nombre d'œuvres relativement important permet à chaque enfant d'avoir une sensibilité particulière concernant au moins l'une d'entre elles. Il pourra dès lors construire sa propre culture. Pour ce faire, l'enseignant peut emmener les élèves dans divers lieux d'exposition. Aux critères cités précédemment doit alors s'ajouter celui du patrimoine local, du lieu d'exposition et de la possibilité de rencontrer les œuvres.

Essai d'analyse : apport culturel lors d'une séquence d'arts visuels.

Lors de mon premier stage en responsabilité, j'ai proposé aux élève de la classe de CM1-CM2 de l'école Georges Brassens de Forest-sur-Marque une séquence sur le portrait. Dans cette séquence, j'ai mis l'accent sur l'apport culturel, sur le fait de proposer aux élèves un panel assez vaste d'œuvres d'art, choisies dans deux époques : l'art de la Renaissance (pour faire le lien avec *La Joconde*) et l'art contemporain. Le but de cette approche simultanée de deux périodes distinctes était de montrer aux élèves, de leur faire prendre conscience de l'évolution artistique, en passant par le portrait. Cela introduit la notion de canon, de couleurs, de formes et de composition. La liste des œuvres proposées lors de cette séance est en annexe.

Lors de la séance de découverte des œuvres, je leur ai demandé de les trier selon un critère qu'ils avaient choisi au préalable dans le groupe. Une fois ce tri réalisé, une mise en commun a été effectuée. J'ai tenté de proposer aux élèves un champ référentiel différent de celui qu'ils ont l'habitude de rencontrer. J'ai cherché par là à ouvrir les horizons des élèves concernant leur culture artistique. Le choix des œuvres était donc effectué ici selon une

notion, dans le but de montrer son évolution. Les critères de tri étaient laissés libres aux élèves. C'est lors de la mise en commun que nous sommes revenus sur les avantages et inconvénients des critères choisis par chaque groupe. Ce tri a permis d'aller plus vite sur certaines notions, d'aborder des notions auxquelles je n'avais pas songé. Cela aurait été intéressant d'aller plus loin sur certaines d'entre elles (notamment la question du beau), dans des séances d'arts visuels ou de philosophie.

Lors de la préparation de cette séance, je me suis retrouvée confrontée au choix d'œuvres selon une notion. Ce choix m'a semblé très complexe, et il a été difficile pour moi de ne pas choisir que des œuvres qui me plaisent, que je connais, et qui font partie de ma culture artistique. Même lors de la présentation des œuvres aux élèves, il est difficile de na rien laisser paraître quant à ses goûts, ses préférences. Ce qui a été le plus complexe est de ne pas guider les élèves dans le choix de leurs critères de tri. Certaines « familles d'œuvres » créées par les élèves ne me semblaient pas judicieuses. Cependant, il est important de les laisser s'exprimer, d'argumenter leur choix de critères, de parler de leur sensibilité à ces œuvres. Les grandes familles qui ont été formées sont :

les belles œuvres / les œuvres « moches » ;

les œuvres représentant des vraies personnes / des mannequins / des personnes n'ayant jamais existé ;

les portraits anciens / les portraits modernes ;

les portraits tristes / les portraits gais.

Le temps m'a malheureusement manqué pour étudier en profondeur chaque critère, même si j'ai prêté attention à prendre en compte chaque proposition, en demandant « individuellement » à chaque groupe à quoi cela correspondait pour eux. Lors de cette séance, les élèves ont mis en avant un certain nombre de notions fort intéressantes : la composition, la couleur et les formes en particulier, le liens entre les œuvres, et les différences existant entre elles.

Pour cette séance, je n'ai présenté aux élèves que de la peinture, alors que cela se prêtait facilement à la présentation d'art numérique ou de photographie. L'œuvre de laquelle je suis partie pour construire cette séquence étant une peinture, je n'ai pas songé à présenter d'autres techniques aux élèves, ce qui est un tort au vue de mes recherches. Cela aurait été plus intéressant de proposer diverses techniques aux élèves, de leur montrer que l'art ce n'est pas que de la peinture, que cela peut être bien plus, leur présenter la diversité

artistique du mieux possible. Je me suis davantage basée sur une évolution dans la représentation, oubliant l'évolution des techniques.

Même en s'imposant des critères de choix pour la présentation du champ référentiel en arts visuels, il n'est pas toujours simple de s'y référer, s'y cantonner et d'élargir la culture artistique des élèves, mais principalement la notre. Il est difficile de remettre en question notre culture, de lui trouver des limites, alors qu'il serait possible de constituer un champ référentiel se basant dessus, tout en proposant une diversité d'œuvres assez importante aux élèves.

3. ***Existe-t-il des œuvres que l'on ne peut pas montrer aux élèves ?***

Bien que les enseignants soient libres de présenter les œuvres de leur choix aux élèves, certaines œuvres posent *a priori* problème. Il semble impossible de proposer aux élèves certaines œuvres, pouvant porter atteinte à leur pudeur. Il existe effectivement des limites, toutes les œuvres n'ont pas leur place en classe. La présentation de *L'origine du Monde* de Courbet ne peut pas avoir lieu dans une classe de l'école élémentaire. La première limite qui semble s'imposer aux enseignants est donc celle de la sexualité. Cela ne se base sur aucune recherche spécifique, aucune lecture, mais plutôt sur du bon sens. Aucun professeur des école ne présente d'œuvres à caractère sexuel à ses élèves.

Au delà de la sexualité, la nudité peut également poser problème, il s'agit effectivement d'un « terrain glissant », où bien souvent les enseignants ont peur de s'aventurer. Or, la différence entre « nudité » et « nu » est importante et à faire prendre conscience aux élèves. La nudité est une personne nue, sans aucune symbolique, et en ce sens elle pose problème. Le nu, en revanche, est un genre pictural, ayant souvent une symbolique, n'étant qu'une représentation d'une personne nue. Le nu en art n'est que représentation de la nudité réelle. Pour illustrer ce propos, nous pouvons penser à la fameuse œuvre de Magritte, *La trahison des images.*

Ceci n'est pas une pipe, c'est la représentation d'une pipe. Il y a un écart certain entre l'objet réel et sa représentation sur toile par l'artiste. Il s'agit du même écart existant entre le nu en arts et la nudité.

La trahison de l'image, Magritte.

La limite sur laquelle nous pouvons cependant insister quant au nu, c'est sa représentation en photographie. La frontière entre la photographie et le réel est tellement mince qu'il paraît aussi indécent de présenter aux élèves une photo de nu qu'une œuvre mettant en scène une certaine sexualité.

Le nu en art dérange les enfants, qui se sentent gênés par la présentation d'œuvres le représentant. Le nu est souvent représenté, les enfants s'y retrouvent confrontés, à la télévision ou dans la rue (le plus souvent au travers de publicités). Il s'agit d'endroits où l'enfant sait qu'il peut s'y trouver confronté, il n'y prête, la plupart du temps, même pas attention. En revanche, le contexte de la classe n'est pas le même. Un enfant, dans la rue, est le plus souvent accompagné d'un adulte dont il est proche : ses parents, des membres de sa familles, sa nounou... La maison est un lieu clos et intime, où l'enfant se sent et se sait protégé des menaces extérieures. Ce qui gène les élèves lorsqu'ils sont confrontés à des nus dans le cadre du champ référentiel en arts visuels, est le fait que cela surgit dans un lieu non intime. L'enseignant peut donc décider de ne pas aborder le nu en classe, pour ne pas mettre ses élèves mal à l'aise d'une part, et pour se protéger lui-même d'autre part. Or, dans ce cas, il décide également de passer sous silence une partie de la liste de référence, de ne pas montrer certaines œuvres qui y sont proposées. D'après Serge Tisserons, « le problème est de laisser l'enfant seul face à l'image »[10], que ce soit une œuvre d'art le mettant mal à l'aise, ou une image télévisuelle choquante, peut importe la nature de l'image, l'essentiel est de communiquer avec l'enfant, que l'adulte soit présent et que l'enfant le sache. Nous pouvons alors présenter en classe, aux élèves, *La Vénus de Milo* sans aucun problème, malgré le fait qu'il s'agisse d'un nu. L'enfant doit être accompagné par le langage, il doit y

10 TISSERONS S., 2002, *Les bienfaits des images*, Paris, éditions Odile Jacob.

avoir un échange avec l'adulte sur ce qui gène, ce qui met mal à l'aise. Si ces conditions sont réunie, alors, il est possible de modifier le sens de l'image, de ne plus y voir la nudité du personnage représenté, mais bien le nu, en tant que genre artistique. Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise image, il n'y a que de bonnes ou mauvaises communications entre les personnes, entre les adultes et les enfants, entre les enseignants et les élèves. Tisserons insiste également sur le fait qu'il arrive que les enfants se retrouvent confrontés à des images qui ne sont pas adaptées à leur âge. Le plus souvent chez eux ou dans la rue, rarement à l'école, où les enseignants font extrêmement attention à ce qu'ils proposent aux élèves. Le rôle des adultes fac à cela (parents ou professeur) est de partager ces inquiétudes, ne pas laisser l'enfant seul face aux siennes.

Les limites existant quant au champ référentiel en arts visuels sont donc relativement faibles. Il est impensable de proposer aux élèves des œuvres mettant en scène la sexualité, au risque de les choquer, et de porter atteinte à leur pudeur. D'autre part, la photographie peut avoir des limites à cause de sa représentation du réel. Cette limite ne se restreint pas qu'à la photographie de nu, on peut également penser à certaines photographies de guerres, pouvant être choquantes pour les élèves. Le plus important est de ne pas laisser l'enfant seul face à ce qui pourrait lui poser problème, mais l'accompagner dans ces découvertes.

Expérience de terrain : le malaise de certains élèves face à une œuvre.

Lors de ma seconde période de stage en responsabilité, j'ai proposé aux élèves une séquence sur le détournement d'œuvres, en publicités et en ré-actualisation. Pour cela, j'ai proposé aux élèves une banque d'œuvres diverses, reprenant certaines étudiées au stage précédent, et d'autres « nouvelles ». Parmi ces dernières figurait *L'allégorie du Printemps* de Botticelli. Bien que cette œuvre ne présente aucun nu, les élèves ont été mal à l'aise à cause de la présence des femmes dont le seul vêtement est un voilage. Pour eux, ce vêtement fin et près du corps des personnages accentuait la nudité. Je ne pensais pas que cette œuvre aurait pu poser problème, et je m'y suis retrouvée confrontée presque malgré moi. Les enfants ont alors exprimé leur malaise, j'ai recueilli leur ressenti et leur ait expliqué la symbolique et le rôle de chaque personnage, j'ai essayé de modifier leur perception de l'image, de donner à l'œuvre un tout autre sens.

L'allégorie du Printemps, Botticelli.

L'enseignant à une marge de liberté concernant l'enseignement artistique à l'école, en particulier en ce qui concerne le choix du champ référentiel à présenter aux élèves. Ce dernier est donc évolutif, au fil du temps, des expositions visitées par l'enseignant, de l'actualité artistique. La culture artistique inculquée à l'école n'étant pas strictement décidée par le gouvernement, n'étant pas imposée aux enseignants, il est difficile de penser que l'on peut permettre à tous les élèves de construire une culture commune.

II- Évolution du champ référentiel en arts visuels.

Le champ référentiel en arts visuels peut poser problème à un bon nombre d'enseignants. Pour beaucoup, les arts visuels « ça ne sert à rien », au mieux « c'est distrayant ». Il est donc difficile pour les enseignants de mener à bien des apprentissages quand les représentations de cette discipline, tant des enfants que des parents voire parfois des enseignants, sont à ce point négatives. Le fait de sensibiliser les enfants dès l'école élémentaire aux arts visuels permet une revalorisation de cette discipline. L'effort pour atteindre ce but doit être fait de tout le monde, y compris du gouvernement.

1. Les œuvres récurrentes. Essai d'analyse.

Puisque l'enseignant décide des œuvres à présenter à ses élèves, il sera tenté de présenter ce qu'il aime, ce qu'il comprend, les œuvres qui le touchent, ou encore celles qu'il

connaît. L'enseignant peut alors être rapidement pris au piège par ce cercle de connaissances où il se sent à l'aise, mais qui n'aide en aucun cas les enfants à se frayer un chemin dans le dédale culturel auquel il se retrouve confronté. L'enseignement des arts visuels, et en particulier de l'histoire des arts - introduite à l'école élémentaire avec les programmes de 2002 – permet aux élèves de découvrir des œuvres. Progressivement, l'enfant va s'approprier certaines œuvres, puis faire des liens entre-elles, entres ses différents savoir, avec ses connaissances, pour se créer une culture personnelle, intime.

Au regard des différents champs référentiels pouvant être proposés en classe, nous nous apercevons que certaines œuvres sont récurrentes. C'est également le cas dans les histoires de l'art écrites pour les enfants. La plupart du temps, les enseignants proposent aux élèves des œuvres connues, des chefs-d'œuvre. Il semble donc normal que l'on y retrouve les mêmes œuvres. Il semble y avoir quelques incontournables, des œuvres faisant partie de notre culture commune et que les enfants doivent connaître. Nous pouvons penser à *Guernica* de Picasso ou *La Joconde* de Léonard de Vinci, pour ne citer que ces œuvres, mais tout de même prendre en compte différentes périodes. Ce sont des œuvres qui témoignent de l'histoire, de l'évolution des techniques artistiques.

Les œuvres présentées aux élèves sont bien souvent des œuvres connues, le plus fréquemment des peintures. Comme si les arts visuels ne se limitaient qu'à la peinture. Les autres domaines artistiques sont moins connus, plus complexes à aborder avec les élèves. Or, cela ne permet pas de montrer aux élèves la diversité du monde de l'art, bien qu'il existe des chefs-d'œuvre dans de nombreuses périodes, cela ne suffit pas. Il est très rare que les enseignant s'aventurent à aborder l'architecture ou le spectacle vivant par exemple, qui sont pourtant des domaines très intéressants. Ne présenter que de la peinture (et parfois quelques sculptures) aux élèves ne permet pas de leur montrer la diversité artistique. Nous ne pouvons pas nous contenter de ne parler que de peinture à nos élèves. À l'école, nous ne parlons pas d'art, mais bien d'artS, au pluriel. Qu'ils soient plastiques ou visuels, nous parlons des arts. Il est du devoir de l'enseignant de montrer aux enfants la pluralité des arts. Cela dit, il est rassurant de s'appuyer sur des « valeurs sures », sur des œuvres déjà un peu connues des élèves. C'est d'ailleurs ce qui a été le point d'appui principal lors de la séquence que j'ai proposée lors de mon premier stage en responsabilité. L'œuvre l'ayant inspirée n'est autre que *La Joconde* de Léonard de Vinci. Bien qu'il ne s'agisse pas de la première justification du choix de cette œuvre, il n'empêche qu'elle me fut utile, que je me

suis basée sur un chef-d'œuvre de l'histoire de l'art pour construire ma séquence.

Ces récurrences symbolisent bien souvent la connaissance des enseignants dans l'art. Les programmes étant de plus en plus lourds, il semble difficile pour les professeurs des écoles de se sentir à l'aise avec chaque discipline à enseigner. On peut ici déplorer une formation pas suffisamment importante, ne leur permettant pas de se construire une culture artistique vaste. Les enseignants restent bien souvent sur des conceptions qu'ils ont eux-même eues étant élèves, et travaillent sur les mêmes œuvres.

L'utilisation des mêmes œuvres dans diverses classes, écoles, est donc sûrement due aux connaissances trop vagues des enseignants de ces classes, ou a un choix pédagogique pour construire une culture commune à tous les élèves. Ces récurrences j'ai pu les observer lors de mes différents stages, tant en master qu'en licence. Les enseignants que j'ai eu l'occasion de rencontrer n'insistaient pas sur le côté pédagogique de ces choix mais déploraient au contraire un manque de culture artistique (et de temps!) de leur part.

On retrouve presque toujours dans les cahier d'art des élèves (lorsqu'ils en ont, sinon sur des affiches dans la classe) l'étude des mêmes œuvres, ou du moins des mêmes artistes, des mêmes mouvements. Nous pouvons citer par exemple Matisse, Monet, Cézanne, Seurat, Renoir, Braque, Delaunay, ou, lorsque l'on veut un peut d'originalité, on se frotte à l'art abstrait – sans forcément s'y piquer – avec Mondrian ou Miro. Cela a été constaté grâce à l'étude des champs référentiels proposés dans une dizaine de classe de la région, de milieu socioculturel divers, et dans des classe de tout niveau. Il n'est donc pas étonnant qu'en fin d'école élémentaire les élèves connaissent parfaitement certains artistes, qu'ils ont alors étudié à plusieurs reprises. Cependant, il serait incohérent de blâmer ces enseignants qui font leur possible pour proposer aux élèves un champ référentiel dans le cadre de l'enseignement des arts visuels. Ce qui m'a frappée durant mes stages, c'est cette absence de champ référentiel en arts visuels. Les séquences concernant cette discipline ne sont alors que des ateliers de pratique, sans réel but, ni réel apprentissage. J'y fus moi-même confrontée lors de ma séance de pratique, analysée ci dessous. Bien qu'elle ait été précédée d'une séance d'apport culturel, il m'a paru complexe de lier les deux. Nous y reviendrons dans l'analyse.

La culture artistique paraît alors comme obsolète. On ne permet pas à l'élève de confronter ses productions avec celles d'artistes, de découvrir de nouvelles pratiques ou pistes de travail. L'histoire des arts semble indissociable de toute pratique artistique. Nous

ne devrions pas, en classe, ne proposer que l'une des deux approches de l'art mais mettre les deux en regard, faire des liens, de passerelles, aidant les élèves à faire des liens entre leurs connaissances, et, de ce fait, les aider à construire leur culture.

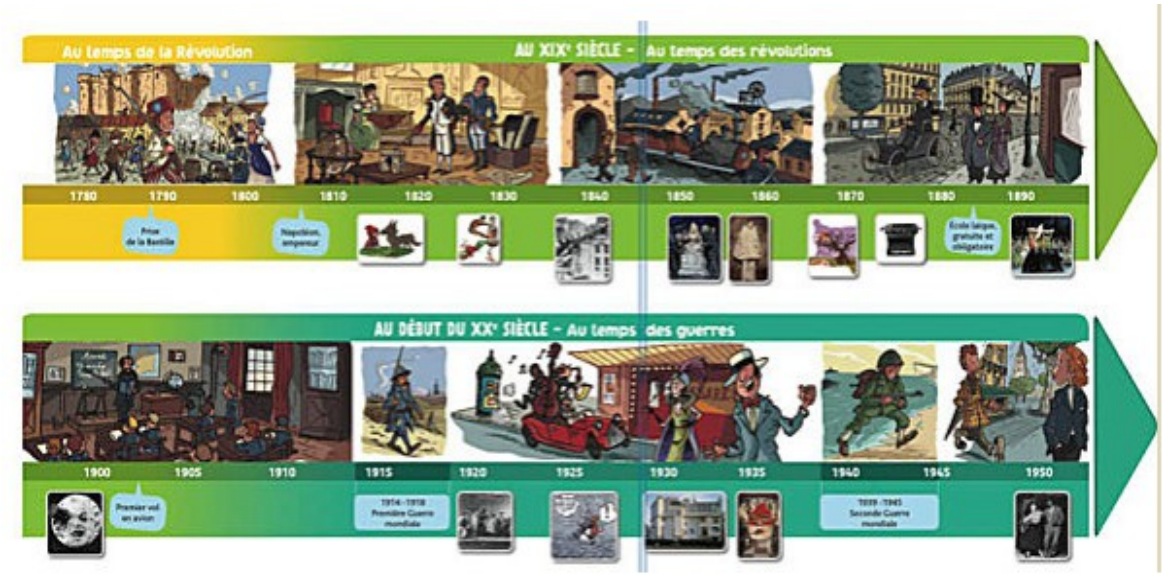
Première expérience de terrain : analyse de ma séance de pratique en stage.

Lors de mon premier stage en responsabilité, dans le cadre de la séquence sur l'évolution du portrait, j'ai proposé aux élèves une séance de pratique. Je voulais qu'ils réinvestissent les acquis des séances précédentes en pratique, qu'ils mettent en avant une certaine composition, des jeux de couleurs, de représentation même d'un personnage, de formes dans leur production. L'objectif de cette séance était de représenter un portrait, en s'inspirant soit d'une œuvre de la Renaissance, soit d'une œuvre d'art contemporain. Or, la consigne n'étant pas assez claire pour moi, les apprentissages pas suffisamment définis, les élèves on davantage « bricolé » que travaillé. Cela m'a permis de me rendre compte qu'il faut être très précis dans les consigne, quitte à les noter sur la fiche de préparation et la lire aux élèves. De plus, je n'ai pas réussi à tirer profit au maximum de ce que je leur avais proposé de faire lors des séances précédentes. Je n'ai pas assez anticipé la séance, ce qui a posé des problèmes d'organisation. J'ai distribué à chaque élève une feuille de couleur bleue, et, pour rester sur *La Joconde*, point d'appui de la séquence, les yeux et la bouche de Mona Lisa. De là, les élèves devaient crée un portrait grâce à de la peinture et des pastels à l'huile, en s'inspirant d'un modèle de la Renaissance ou d'un modèle contemporain. Cette expérience a été infructueuse, de par les consignes, mais également de par le format distribué aux élève, beaucoup trop grand. Je me suis trop préoccupée de l'apport culturel, au dépend de la pratique. Or, les deux parties sont liées et il me semble que les élèves tirent davantage parti de l'apport culturel s'ils ont eu l'occasion de pratiquer, de créer en lien avec les œuvres étudiées.

Au travers des champs référentiels proposés dans le cadre de séquences d'arts visuels, les élèves se créent des repères, construisent leur culture artistique. Pour aider ces élèves à faire des liens entre leurs savoir, l'enseignant peut trouver quelques astuces. Lors de l'étude de *La Joconde* de Léonard de Vinci et de l'artiste, un enfant me dit « Léonard de Vinci, c'était à la Renaissance... ». Surprise, je félicite l'enfant et lui demande comment il

connaît cette période, je l'interroge sur la manière dont il a acquis ce savoir. C'est alors qu'il me fournit une astuce pour aider toute la classe à faire des liens entre leurs connaissance. Pourtant simple, je n'y aurai pas songé : une frise chronologique. En effet, dans la classe, il y a une frise avec les grands moments historiques, le nom des périodes, les personnages important et quelques rares artistes ou œuvres d'art. Ce moyen de réflexion en parallèle avec l'histoire est proposé également dans un livre montrant l'évolution du portrait, le détournement d'œuvres anciennes par des artistes modernes ou contemporains. Dans cet ouvrage, *Des artistes face à face* de Véronique Antoine[11], l'auteure reprend des grandes œuvres, les met les lien avec de grands événements historique et des techniques diverses. Elle met en place l'échelle du temps, qui est une échelle abstraite et difficile à comprendre pour les élèves de l'école élémentaire. Voilà donc un moyen d'aider les élèves à construire leur culture. Car avoir des connaissances ne suffit pas à être érudit, il faut pouvoir créer des liens entre ces connaissances, les mettre en réseau.

Il est tout à fait possible d'afficher dans la classe ce type de frise, à compléter au fur et à mesure de l'année, tant en histoire qu'en histoire des arts. Cela donne des repères aux élèves, pouvant être très important dans leur compréhension des champs référentiels en arts visuels. Les liens entre les périodes historiques et artistiques sont alors flagrants, ce qui aide la perception des élèves et leur capacité à faire des liens, à construire leur culture.



11 ANTOINE V., 1995, *Des artistes face à face,* Paris, éditions Casterman, Bis'art.

La classe dont j'ai eu la responsabilité pendant mes stage est une classe où l'enseignement des arts visuels est encore considéré comme secondaire, face au français et aux mathématiques. Les élèves n'ont donc été que très peu confrontés à des œuvres d'art. Pourtant, tous connaissaient *La Joconde*, savaient qu'elle a été peinte par Léonard de Vinci, et certains savaient même quel était son lieu de conservation. Ils ont donc pu apporter leur expérience de l'œuvre à la classe.

2. ***Les différences entres les champs référentiels. Essai d'analyse.***

Au nom de la construction culturelle de chaque élève, le champ référentiel doit être composé d'œuvres les plus diverses et variées possibles. L'art est un discipline mouvante, où la création est constante. De plus, même si certaines œuvres sont considérées comme incontournables, nous ne reviendrons pas là dessus, nous en (re)découvrons d'autres régulièrement. Des œuvres oubliées de l'histoire de l'art, étaient perçues jusqu'alors comme secondaires par les historiens de l'art, ou simplement mal connues du public. De nombreuses œuvres restent dans l'ombre. Leur redécouverte en classe peut-être très intéressante et permettre aux élèves de se reconnaître dans un plus grand nombre d'œuvres. Et d'ainsi les sélectionner, pour construire leur culture. Certaines œuvres ont été remises au goût du jour, par un effet de mode. Certains artistes sont mis en avant également par des expositions leur étant consacrées.

Cette mouvance dans le monde de l'art est également due au fait que la production artistique vit toujours de nos jours. Cela permet de proposer aux élèves des œuvre d'art contemporain, ce qui engendre une certaine proximité avec les élèves, tant temporelle que parfois géographique. Si c'est le cas, il est possible pour l'enseignant d'organiser – dans le cadre d'un projet – une rencontre entre les élèves et l'artiste, les élèves et les œuvres. On se rend alors compte du travail effectivement réalisé par l'artiste, on prend conscience de son ampleur. Ce travail est très peu connu, non seulement des élèves, mais bien souvent des enseignants eux-mêmes.

Le champ référentiel en arts visuels est également en changement grâce à l'évolution des livres d'art, des histoires de l'art écrites pour les enfants. Ces ouvrages permettent de mettre en avant une tendance concernant le monde de l'art, une évolution

certaine quant aux œuvres présentées aux enfants. La multiplication de ces ouvrages reflète un engouement important de la société pour l'art en général. On peut retrouver cette tendance dans les chiffres bilan des visites de musées. Cela peut être déploré par certains, qui n'y voient pas un engouement pour le culturel, un besoin d'érudition mais une massification divertissante. « En un mot, l'aspiration à un monde supérieur – "sublimé" disait Freud – ,qu'il soit d'ordre divin ou d'ordre social a disparu. Reste le culturel comme divertissement profane, éphémère, trompeur et décevant. » souligne Jean Clair.[12] Il est pourtant indispensable que l'enseignant propose à ses élèves une diversité d'œuvres d'art dans le champ référentiel. Le fait de varier cet apport culturel est important dans la construction culturelle et artistique de l'élève. Ce n'est pas une massification de la culture, mais bien un essai pour aiguiser l'intérêt des élèves quant à cette culture, les rendre curieux. C'est ce qui est pointé dans les histoires de l'art pour les enfants.

Elles sont souvent adaptées à l'âge des enfants, abordables quant à leur lecture et aux œuvres qui y sont reprographiées. Elles sont très illustrées et l'ordre choisi pour présenter les œuvres et les artistes et chronologique. L'étude de ces ouvrages m'a permis de repérer quelques différences. Le plus grand problème perceptible dans la plupart des histoires de l'art pour les enfants, est, une fois de plus, la nature des œuvre proposées. On y retrouve beaucoup de peintures, quelques sculptures mais il est rare d'être confronté à d'autres domaines plastiques. Elles ne tiennent pas compte (ou très peu) de la photographie, de l'architecture, du cinéma, du design, *etc.* Elles ne parlent quasiment jamais des performances ou de certains mouvements qui semblent complexes pour les enfants. En effet, certains mouvement sont difficiles à aborder, on ne sait pas comment expliquer leur complexité aux enfants. Prenons par exemple l'art conceptuel. Un adulte aura beaucoup de difficultés à mettre au niveau de l'enfant que l'idée prime sur la création. Certains mouvements sont déjà difficiles à comprendre pour les adultes, on peut donc imaginer la désarroi des enfants face à ces mouvements. Pour ce qui est des performances, l'enfant aura du mal à visualiser l'action, l'œuvre dans son ensemble. Pour aborder les performances en classe, il semble donc judicieux de projeter aux élèves une vidéo de l'œuvre que l'on souhaite étudier.

Le format des histoires de l'art est attractif pour les enfants, et l'on peut utiliser certains procédés dans des séquences en classe. La présentation d'œuvres se fait grâce à

12 CLAIR J., *Nous sommes dans une massification du culturel,* propos recueillis par JOSYANE SAVIGNEAU pour *Le Monde.*

des fenêtres, à des calques, des dépliants, … En ce qui concerne le format même des livres d'histoire de l'art, ce ne sont pas des formats « ordinaires ». Il n'est pas rare de trouver des formats horizontaux, plus grands que les livres habituellement lus, ou au contraire plus petits. Cela permet aux élèves de se sentir à l'aise avec ces ouvrages, d'être frappés par certains mouvements, d'avoir une première approche sensible de l'art. Cela est également dû à la diversité des œuvres qui y sont présentées, y compris des œuvres méconnues du grand public. De plus en plus, on y propose à l'élève une vision plus large de l'histoire des arts, ne se centrant plus sur l'art européen et américain mais en élargissant sur d'autres cultures que celle qui correspond à notre mode de vie. L'Histoire *de l'art* de l'Encyclopédie des jeunes chez Larousse présente aux enfants différentes civilisations, diverses techniques artistiques, les expliquent, met en avant les grandes périodes par date. Cela permet aux enfants de créer des liens entre les œuvres, les artistes, mais aussi les périodes. Cet ouvrage est une aide pour créer des liens entre les grandes périodes de l'histoire des arts et les périodes historiques. À l'école, il s'agit de supports non négligeables. L'enseignant voulant élargir les champs référentiels utilisés en classe, pour ne pas rester dans cette récurrence habituelle, peut tirer parti des histoires de l'art pour les enfants. Il peut les utiliser comme support de séquence mais également comme outil pour sensibiliser les élèves à la culture artistique. Cela permet aux élèves de se constituer des outils pour faire des liens entre les périodes historiques et l'histoire des arts, les artistes, les œuvres phares étudiées en classe. Pour cela, on peut constituer une frise chronologique regroupant tout cela, comme proposé précédemment.

Les histoires des arts écrites pour les enfants sont largement exploitables en classe. Elles sont destinées au jeunes lecteurs, aux néophytes. À ceux qui souhaitent inculquer au jeune public une culture artistique. Dans *L'histoire de l'art* de E. Gombrish[13], les chefs-d'œuvre sont utilisées comme un prétexte au repérage dans le temps. L'auteur revendique le fait que cette histoire de l'art a été écrite pour les enfants, même si elle est complexe, y compris pour un adolescent, et décourageante de par son volume. Dans la préface de son ouvrage, Gombrish annonce qu'en « écrivant ce livre, j'ai pensé surtout à des lecteurs jeunes, à des adolescents qui viennent de découvrir le monde de l'art »[14]. La seule chose qui est modifiée par rapport à une histoire de l'art pour adultes, pour personnes averties est la vocabulaire utilisé. Il n'y a pas de présence de « jargon » dans *L'histoire de l'art* de

13 GOMBRISH E., *Histoire de l'art.*

14 GOMBRISH E., *op.cit.*

Gombrish. Les histoires de l'art, en particulier celles écrite pour les enfants, pour les faire entrer dans le monde de l'art, sont très illustrées. Ces illustrations, en lien avec ce qui est présenté, permettent de construire une certaine cohérence entre l'art et les époques étudiées.

Les divergences dans le champ référentiel proposé en classe, peuvent être dues à la situation géographique de l'école. L'enseignant essaye au maximum de montrer à ses élèves des œuvres du patrimoine local, ce qui permet de les voir dans leur lieu d'exposition, d'étudier les originaux et non une reprographie. Les élèves se rendent alors mieux compte du travail, de la précision de l'artiste. Le format de l'œuvre est également frappant par rapport aux reproductions proposées qui sont tour à tour agrandies ou rétrécies, mais respectent rarement le format initial de l'œuvre. L'essentiel est d'amener l'élève à construire sa culture artistique, de le guider dans cette découverte. Cela soulève la question des diverses acceptions du mot culture. « Existe-t-il une culture, donc La Culture, voie d'accès à un universel, collection des plus belles œuvres de l'homme, ou des cultures, dans un sens ethnologique ou sociologiques, c'est-à-dire des manières particulières de vivre, de se comporter, autrement dit l'inverse de l'universel ? »[15] s'interroge Jean-Michel Zakhartchouk. Faut-il prendre en compte la diversité culturelle des élèves en classe ? Comment peut-on en tirer profit ? Cela paraît évident de ne dénigrer aucune culture, et pour cela il est indispensable de toutes les prendre en compte, de donner la parole aux élèves et qu'ils soient écoutés.

Une expérience vécue : quel apport pour l'élève ?

Lors de la séance concernant l'étude de *La Joconde,* certains enfants ont dit être allés au musée du Louvre avec leurs parents. Ils connaissaient donc l'œuvre étudiée, ont eu la chance de la voir réellement. Ils ont donc pu partager leur expérience avec les autres élèves de la classe. Ils ont donc exprimé leur ressenti face à cette œuvre. Sur la classe de vingt-quatre élèves, seulement trois ont pu voir *La Joconde* en vrai. Étant extérieure à leur situation de visite, je pensais que cela leur apporterai beaucoup quant à la compréhension de l'œuvre mais également quant à sa perception. Un élève m'a alors dit que « on la voit mieux sur le papier, à cause des gens devant et de la vitre au musée ». en revanche, ce même élève a eu plus de facilité à faire des liens avec d'autres œuvres, notamment celles de

15 ZAKHARTCHOUK J.M., *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, éditions ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, page 15.

Léonard de Vinci, exposées elles aussi au Louvre.
Un autre élève a expliqué aux autres enfants de la classe qu'il s'est senti mal à l'aise devant l'œuvre, parce « peu importe où tu es, elle te regarde ! ».
Le fait de voir l'œuvre réelle, dans son lieu et son dispositif d'exposition peut décevoir certaines personnes, qui s'attendaient à un tableau majestueux et se retrouvent face à un tableau de petite taille. D'autres personnes seront impressionnées par un détail de l'œuvre, qu'elles n'avaient encore jamais perçu, ou par l'œuvre dans sa splendeur. Le but est de faire ressentir aux élèves que leurs sentiments face à une œuvre ne seront pas les même s'ils ont à faire à une représentation ou à l'œuvre originelle.

3. ***Et les élèves dans tout cela ?***

Les élèves rencontrent des œuvres d'art assez régulièrement. Des références artistiques sont présentes dans les albums de jeunesse, dans les publicité. Ce sont des supports que nous rencontrons dans le quotidien. L'enfant ne remarquera pas forcément ces allusions à l'art. C'est donc à l'adulte qui accompagne l'enfant de pointer ces références, de lui montrer les œuvres visées par ces détournements. Cela permet de montrer aux élèves que les arts visuels ne consistent pas uniquement en des séquences, parfois rébarbatives, où l'enseignant propose des œuvres qu'il ne comprend pas toujours lui-même, mais que les œuvres peuvent se rencontrer ailleurs, là on l'on ne s'y attend pas toujours. Si l'élève n'a pas cette culture artistique, si on ne lui permet pas d'y accéder, il peut alors passer à côté de certaines choses, de ne pas comprendre toutes les subtilités. Prenons par exemple un album d'Anthony Browne. Si l'enseignant le lit à ses élèves sans parler des références artistiques, sans les pointer, alors la classe passe à côté de la principale spécificité de cet auteur. Certaines publicités (pour prendre un support visuel différent et peu étudié en classe) jouent avec des œuvres d'art, n'en sont qu'un détournement. Il serait donc judicieux que l'enseignant pointe ces références à des œuvres d'art chaque fois que cela est possible. Sinon, l'enfant ne pourra pas le voir, ne pourra pas en profiter pleinement et comprendre le jeu des auteurs. L'enseignant quant à lui, passe outre la possibilité de parler d'art avec ses élèves en dehors de séquences d'arts visuels. Il n'incite pas les élèves à être curieux, il ne leur apprend pas à éduquer leur regard afin de percevoir des détails. De plus, cela permet aux enseignants de faire des liens entre les disciplines, de travailler en interdisciplinarité, et

de donner du sens aux apprentissages. Afin de faire ce lien, de le marquer, j'ai proposé lors de mon second stage en responsabilité, une séquence d'arts visuels sur le détournement d'œuvres d'art au service de la publicité.

Analyse de séance :

Lors de mon deuxième stage en responsabilité, j'ai proposé aux élèves une séance pratique sur le détournement d'œuvres. Cette séance a eu lieu en deux parties, l'une concernant la publicité et l'autre une ré-actualisation d'œuvres anciennes. Pour introduire ces séance, j'ai proposé aux élèves un certain nombre de publicités mettant en scène une œuvre d'art. Le but étant de reconnaître l'œuvre qui s'y cache et non le produit. Lors de la séance pratique sur le détournement d'œuvres en publicités, j'ai proposé aux élèves un certain nombres d'œuvres. Ils avaient à disposition une banque d'objets et travaillaient *via* l'outil informatique. La consigne étant claire, il n'y a eu aucun débordement, aucun « bricolage », mais de « vraies » productions, répondant à l'objectif de la séance et mettant en pratique des apprentissages précis tels que le détournement et les constituants d'une affiche publicitaire. En comparaison avec le premier stage, j'ai eu un certain recul sur ma pratique de classe, ce qui m'a permis de proposer aux élèves des séances plus abouties, où les apprentissages étaient plus clairs pour moi, et donc, plus clairs pour les élèves. Lors de toute séance ou séquence, les apprentissages visés doivent être clairs et précis, ainsi que les consignes. Il est indispensable d'anticiper la séquence/ la séance pour ne pas être pris au dépourvu par les élèves. Il faut noter la série de questions que l'on voudrait poser et anticiper sur celles que les élèves risquent de nous poser en retour. Ainsi, il est possible de préparer ses réponses et de ne pas laisser une question en suspend.

Les élèves n'arrivent pas à l'école vierges de toute culture. Ils sont imprégnés de la culture de leur famille, de leur environnement socioculturel, de leur quartier. Plus largement, cette culture qui leur est transmise est celle de leur pays d'origine, ou de celui de leurs parents. Il est très important que l'enseignant prenne cela en compte, qu'il valorise la culture de chaque élève. Cela est indispensable « pour que "la Culture" devienne un peu plus le bien de tous, pour que l'école soit une médiatrice entre l'ensemble des élèves et la

culture […], pour que les acteurs de l'éducation soient des "passeurs culturels" »[16] comme l'écrit Jean-Michel Zakhartchouk. La culture n'est pas individuelle. En revanche, elle est personnelle et intime. L'enfant est mis en valeur par l'attention que l'enseignant porte à sa culture. Il est possible de demander à l'élève de présenter à la classe l'art de son pays, sa culture. À l'enseignant d'utiliser cette culture, pour la transformer en champ référentiel et construire une séquence d'arts visuels à partir de là, quand cela est possible.

Certains élèves peuvent également être déjà allés dans des musées, dans des expositions avec leur famille avec leurs parents. Ou parfois, avec les enseignants des classes précédentes. Dans le cas où les enfants sont allés au musée, on peut leur demander de faire partager cette visite avec les autres enfants de leur classe, de leur expliquer ce qu'ils ont vu ce qu'ils ont compris et reconnu de cette visite. L'enseignant peut aider l'élève à préparer une présentation de sa visite, en le guidant dans la recherche de documents, par exemples, dans la construction d'un exposé avec images à l'appui, à intégrer grâce à un PowerPoint. L'élève se sent valorisé par cet engouement de l'enseignant, par cette mise en relief de son expérience. Tous les élèves de la classe bénéficient alors d'une autre culture artistique, peut être moins ciblée que celle que l'enseignant leur propose. Cela permet aux élèves d'avoir un apport culturel plus concret, expliqué par leurs camarades. La présentation d'une œuvre ou d'un lieu d'exposition dans ce type de conditions engendre une proximité certaine entre les élèves et les œuvres. Puisque l'œuvre est expliquée avec des mots d'enfants, les autres élèves se sentent davantage concernés.

« Sans doute y-a-t-il par imprégnation, une certaine culture artistique une acculturation » suggère Isabelle Ardouin dans *L'éducation artistique à l'école*[17]. C'est de cette culture que l'on parle concernant les élèves et le fait qu'ils n'arrivent pas vierges de toute culture à l'école. Il semble *a priori* encore un peu prématuré de parler de culture artistique, en particulier en ce qui concerne les élèves du cycle des apprentissages premier et du cycle des apprentissages fondamentaux. Néanmoins, il s'agit bien d'une culture, de celle de leur famille et de leur entourage. C'est une culture que les élèves ont acquise par immersion, comme leur langue maternelle, en quelques sortes. Il s'agit donc des bases de leur propre culture, qu'il est nécessaire d'étoffer, de compléter.

16 ZAKHARTCHOUK J.M., *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, éditions ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, page 11.

17 ARDOUIN I., 1997, *L'éducation artistique à l'école*, éditions ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, page 26.

Se pose alors réellement la question de la culture commune, en particulier dans ce cadre, en arts visuels. « Faut-il se donner comme finalité, en Arts plastiques, de transmettre un culture commune ? […] j'ai d'emblée envie de répondre : surtout pas ! », peut-on lire dans l'article de ROUX C., dans l'ouvrage dirigé par ROMIAN H., *Pour une culture commune, de la maternelle à l'université.*[18] Cela souligne le fait que nous ne pouvons pas transmettre une culture commune, au risque de la faire percevoir par les élèves comme la Culture. Cette idée impliquerait l'idée que nous privilégierions une culture par rapport à d'autres, que nous la mettrions sur un piédestal, en dépit des autres cultures. Or, ce faisant, nous dénigrerions ces cultures, au lieu d'en tirer profit. Les élèves peuvent échanger leurs cultures, s'enrichir de la culture du voisin, des différentes cultures de la classe. De plus, ne proposer qu'une culture aux élèves, que l'enseignant présenterait comme la Culture, exclurait certains élèves et serait très élitiste. Ce qui n'est pas le but du champ référentiel en arts visuels, qui doit être perçu comme une ouverture vers le monde, vers l'extérieur et vers les cultures les plus diverses possibles. Cela explique donc en partie les divergences pouvant exister concernant les champs référentiels en arts visuels.

Lors de mon stage en responsabilité, j'ai eu une classe de CM1 et CM2, d'un effectif de 24 élèves. Dans le cadre de la séquence en arts visuels déjà évoquée, j'ai essayé de mettre en avant la culture qu'ont les élèves d'une œuvre, sans en avoir eu les connaissances précises au préalable. Le but était donc de prendre conscience et de faire prendre conscience aux élèves qu'ils connaissent des choses, qu'ils ont une certaine culture. Pour mener cette séquence à bien, je leur ai proposé comme œuvre phare *la Joconde* de Léonard de Vinci. Cette œuvre est souvent connue des élèves, ils en ont une représentation mentale avant même que l'enseignant ne leur montre. En effet, cette œuvre fait partie des « incontournables » du champ référentiel. J'ai donc choisi cette œuvre pour que les élèves aient des choses à dire dessus. Je ne pense pas que cela aurait été le cas si nous avions étudié un portrait de Frida Kahlo par exemple. Ils auraient pu parler de la composition, des couleurs, des formes, mais auraient été bloqués lors de connaissances plus précises sur cette œuvre. Ce qui n'a pas été le cas avec *La Joconde*. De plus certains enfants ont eu la chance d'aller visiter le musée du Louvre, soit en sortie pédagogique, soit accompagnés de leurs parents. Ces élèves auront alors des informations supplémentaires à fournir à leurs camarades de classe, notamment sur le dispositif d'exposition de l'œuvre, et leur ressenti

18 ROMIAN H., Ed, 2000, *Pour une culture commune, de la maternelle à l'université,* Paris, éditions Hachette Education. Page 318.

face à cette-dernière, lorsqu'ils l'ont vu « pour de vrai ». Les autres élèves, même sans être allés au musée du Louvre, ont des connaissances précises sur cette œuvre. J'ai donc tenté de les amener à faire des liens entre ce chef-d'œuvre et l'histoire. C'est à cette occasion que l'un des élèves a eu l'idée de consulter la frise affichée dans la classe.

Le fait que certains élèves aient visité des musées (que ce soit le Louvre ou d'autres), leur donne la possibilité de faire des liens entre *La Joconde*, diverses œuvres étudiées en classe et celles vues dans des musées. Ils tentent de se remémorer les œuvres vues, ayant un lien avec l'œuvre ici étudiée, concernant les couleurs, la composition, l'époque, *etc.* C'est un moyen pour l'enseignant de prendre en compte l'expérience artistique vécue de chacun.

Le fait que les élèves comprennent l'intérêt d'être cultivé et très important. Sans cela, ils ne verront aucune utilité à l'être, y verront peut-être même une perte de temps. Il est essentiel pour cela que l'enfant sache ce qui est culturel et ce qui ne l'est pas. En revanche, l'enseignant doit également faire prendre conscience à l'élèves qu'il n'est pas nécessaire que la culture serve à quelque chose, mais qu'elle est un moyen d'être épanoui. Jean-Michel Zakhartchouk affirme dans *L'enseignant, un passeur culturel* que « Tout n'est pas culturel, car ce serait noyer le culturel. Mais le culturel peut être partout. Et de partout, on peut se lancer dans l'aventure du "passeur culturel" »[19]. Il est donc nécessaire d'être vigilent à la manière de présenter cela aux élèves, afin de ne pas leur donner de fausses représentations de la culture. Les élèves doivent être capable de repérer ce qui l'est et de balayer ce qui ne l'est pas, de manière à ne pas le ranger dans la culture.

L'enseignant cherche à mettre en valeur la culture artistique de l'élève, de la compléter, de lui donner les moyens de se construire une culture plus vaste. Mais il est également obligé de partir de la culture pour proposer un champ référentiel à ses élèves. Effectivement, lorsque l'on parle d'une œuvre, lorsque nous la présentons aux élèves, il est indispensable de la replacer dans son contexte culturel, social et historique. Cela aide à sa compréhension fine. Matthias Waschek souligne cette idée que le chef-d'œuvre est un fait culturel. Il va même jusqu'à évoquer une « "anthropologie de l'art", où l'histoire culturelle devient aussi importante que l'histoire de l'art, puisque des éléments touchant l'artiste, autant que des facteurs d'ordre institutionnel et le comportement du public, viennent élargir

19 ZAKHARTCHOUK J.M., *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, éditions ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.

notre idée de l'art et notre conception du chef-d'œuvre. »[20]. L'on revient alors dans le fait que les membres d'une société peuvent être érudits, mais que c'est la société entière, le temps dans lequel nous sommes qui définit la culture. Les élèves participent à cette culture, ils en ont des connaissances, et peuvent enrichir la classe par celles-ci. L'enseignant doit être garant de ces apprentissages, et proposer aux élèves des champs référentiels aussi variés que possible.

III- Comment montrer les œuvres aux élèves ? Pourquoi ?

1. Attiser la curiosité des élèves.

La tâche la plus complexe pour les enseignants est de proposer une culture aux élèves, de leur transmettre la culture commune de laquelle dépend notre appartenance à un groupe social, tout en leur permettant de construire la leur. Il s'agit alors d'ouvrir les élèves aux autres cultures, d'y porter un regard neuf, de mieux les comprendre. L'enseignant doit cependant toujours garder à l'esprit qu'il est de son devoir d'inculquer aux élèves une culture, qu'il doit leur faire prendre conscience de cette culture commune. Mais à cette culture commune s'ajoute une culture personnelle, individuelle qui découle de nos connaissances propres et de la capacité que nous avons à faire des liens entre elles. « C'est entendu, pour nous, "la" culture existe et ne se réduit pas au "culturel", ne doit pas être noyée dans un magma où tout se brouille et se confond. C'est entendu, faire accéder nos élèves à cette culture fait partie de nos missions, est une de nos missions essentielles »[21], remarque Jean-Michel Zakhartchouk dans son ouvrage *L'enseignant, un passeur culturel*. Ce qui est recherché est de transmettre aux élèves une culture commune, la Culture, sans pour autant oublier, négliger les cultures variées et personnelles des élèves.

Une culture se construit, elle n'est pas innée, elle est très intime. « La culture, c'est ce qui reste quand on a tout oublié »[22] souligne Frédéric Mitterrand, car elle nous est

20 BELTING H., DANTO A., GALARD J., HANSMANN M., MACGREGOR N., SPIES W., WASCHEK M., 2000, *Qu'est-ce qu'un chef-d'œuvre ?*, Paris, éditions Gallimard, Art et artistes, page 26.

21 ZAKHARTCHOUK J.M., *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, éditions ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.

22 MITTERRAND F., *A quoi ça sert d'être cultivé*, enquête réalisée par ELVIRA MASSON, Gallimard.

interne, fait partie de nous, et nous ne pouvons nous l'enlever. De même, nous ne pouvons imposer une culture, notre culture à un être, au risque d'aller contre le principe de liberté, et à l'école de laïcité, car nous imposerions une manière de penser aux élèves. Au nom de cette liberté de la construction culturelle de chaque élève, le champ référentiel en arts visuels doit être composées des œuvres les plus diverses et variées possible. De ce fait, et de par la liberté des enseignants à proposer à leurs élèves les œuvres qui leur semblent les plus adéquates, le champ référentiel ne peut pas être figé. Il est pourtant possible de remarquer des récurrences. Cela se remarque dans les classes par les connaissances des élèves.

La curiosité des élèves sera attiser si l'enseignant propose de nombreuses œuvres, montre à ses élèves la diversité du monde de l'art. L'enseignant peut également laisser à disposition des élèves, pour les moments informels de la classe, toute sorte de livre. Parmi ces livres, il serait judicieux de glisser quelques histoires de l'art écrites pour les enfants. L'enseignant peut également éduquer le regard de ses élèves en ajoutant ou supprimant toutes les semaines un affichage dans la classe, le but étant de trouver ce qu'il manque ou ce qui a été rajouté. Par cette éducation du regard des élèves, l'enseignant le mène à « mieux regarder » les œuvres, à regarder les détails. Parmi ces choses qui changent chaque semaine, l'enseignant peut également afficher des œuvres pas encore étudiées avec les élèves, et qui feront alors l'objet d'une discussion rapide sur les ressentis des élèves face à celle-ci, avec argumentation à l'appui, pour répondre à une des compétence du socle commun de connaissances et de compétences.

2. ***Le rôle de l'enseignant dans cet apport culturel.***

La transmission de la culture, de l'envie de se cultiver est imprégnée dans la pédagogie de l'enseignant. La pédagogie et la culture sont donc liées, ne pouvant exister l'une sans l'autre. C'est ce que l'on peut retrouver dans les propos de Jean-Michel Zakhartchouk, qui écrit dans *L'enseignant, un passeur culturel* « Pédagogie et culture, avons-nous dit, en n'oubliant pas que si la culture doit s'inscrire à l'école dans une pédagogie, la pédagogie elle-même est un élément de la culture et doit être aussi étudiée

comme telle »[23]. L'enseignant a donc un rôle essentiel dans ce qu'il propose aux élèves, dans sa manière de montrer les œuvres.

L'enseignant doit apporter aux élèves une culture artistique aussi large que possible. Il doit leur permettre de s'exprimer, de tâtonner, de rechercher des liens entres ses productions et des œuvres d'artistes. Pour que cet apport soit ludique et moins rébarbatif – ce qui est souvent le cas – il existe de nombreuses manière de montrer des œuvres aux enfants. Que ce soit par la manipulation d'histoires de l'art adaptées, de jeux ou de vidéos, il y a un panel assez vaste à disposition des professeurs des écoles pour proposer aux élèves un champ référentiel en arts visuels. Le fait de proposer des jeux aux élèves ne doit pas être systématique, cette sur-motivation de l'élève n'est pas forcément souhaitable. L'enfant peut également être intéressé par une envie de se cultiver, il peut avoir un certain engouement, un certain plaisir à apprendre. Il n'est donc pas nécessaire de toujours trouver des moyens de rendre ce que l'on propose en classe plus intéressant, mais partir du principe que c'est intéressant, car cela nous apporte du savoir. Il serait erroné de croire que les élèves doivent être intéressé d'une manière quelconque par l'enseignant, qu'il ne peut pas avoir simplement envie de se cultiver. L'enseignant est garant des apprentissages, il attise la curiosité intellectuelle des élèves, propose des œuvres, et en laisse d'autres à disposition. Le rôle de l'enseignant dans l'apport culturel dont les élèves bénéficient lors de la présentation du champ référentiel n'est pas clair. « Si l'enseignement artistique c'est permettre l'accès à une culture artistique, qu'en est-il de la spécificité de l'enseignant ? Est-il habilité à réaliser cette tâche ? »[24] s'interroge à juste titre Isabelle Ardouin dans *L'éducation artistique à l'école*. Ne risque-t-on pas de créer malgré nous une hiérarchie des genres en arts, suivant les goûts, les sensibilités de chaque enseignant ? Le risque encouru à laisser libre choix aux enseignants est justement que ceux-ci ne proposent au final que des œuvres qui les intéressent aux élèves, sans prendre en compte la diversité culturelle à instaurer en classe.

Les enseignants ont un rôle de médiateur en classe, entre les différentes cultures présentes. Il doit faire en sorte que chaque culture soit reconnue, et que chaque élève construise la sienne. Pour ce faire, il valorise chaque élève et les incite à présenter leur culture, les encourage à être curieux. La culture en classe, au delà des arts visuels, peut

23 ZAKHARTCHOUK J.M., *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, éditions ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, page 117.

24 ARDOUIN I., 1997, *L'éducation artistique à l'école*, éditions ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.

faire l'objet de discussions à caractère philosophique, afin de mettre en avant qu'aucune culture n'est supérieure à une autre. Il s'agit donc de « Faire de la culture artistique une occasion d'humanité, et non un outil de distinction sociale ou une aliénation conformiste »[25], rappelle Isabelle Ardouin dans *L'éducation artistique à l'école*. L'enseignant permet à tous ses élèves, peu importe leur origine socioculturelle, de construire leur culture, de la partager, de la vivre. Il essaie de provoquer le plus possible des rencontres entre les élèves et la culture, que ce soit en classe ou dans des lieux d'exposition. Si cette rencontre a lieu dans des lieux d'exposition, des musées par exemple, le rôle de l'enseignant est de préparer les visites, de faire un retour sur ce que les élèves ont vu et partagé durant leur sortie. Tout cela peut se faire en relation étroite avec le personnel des musées, avec les médiateurs culturels.

3. ***Les médiateurs culturels et les visites de lieux d'exposition.***

Les médiateurs culturels sont des partenaires des enseignants. Ils préparent les visites des lieux d'exposition ensemble et choisissent les œuvres à présenter aux élèves. Ce travail se fait relativement tôt, avant la visite du musée, afin que les enseignants puissent aborder certaines notions phares avec leurs élèves. La visite de ces lieux est en quelques sortes, l'aboutissement de l'apport culturel. C'est la conclusion des champs référentiels proposés en arts visuels aux élèves. Lors des visites, les élèves partagent une expérience sensible et plastique entre eux, mais également avec leur enseignant et avec le médiateur culturel.

Dans le cadre des arts visuels, les enseignants peuvent emmener leur classe visiter des lieux d'exposition, certes, mais pas uniquement. Une visite de ville, d'un bâtiment historique, un concert, un spectacle (art du vivant) peuvent également être proposés, de manière à aider les élèves à construire et à élargir leur culture. Les médiateurs culturels peuvent être des guides, des artistes, mais chercheront à rendre leur milieu attrayant. Le but des médiateurs et celui des enseignants est le même : ils cherchent à intéresser les élèves au monde de l'art, à les rendre curieux. La curiosité intellectuelle est une des finalités de l'école. On cherche à ce que l'élève y apprenne des choses, mais surtout qu'il cherche à en apprendre d'autres, qu'il s'intéresse au monde qui l'entoure. L'enfant se constituera alors sa

25 ARDOUIN I., 1997, *L'éducation artistique à l'école*, éditions ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.

propre culture. La culture artistique des élèves se construira à force de rencontres avec les œuvres, grâce à l'enseignant, aux visites proposées, au liens faits avec d'autres disciplines. Ce lien est également l'affaire du médiateur culturel qui tentera de donner aux élèves des repères précis concernant les œuvres qu'il leur présente.

Conclusion :

En définitive, l'interrogation principale portait sur le rôle des enseignants dans l'apport culturel en arts visuels, sur le champ référentiel proposé en arts visuels. Ce dernier peut être abordé de diverses manières, afin d'intéresser les enfants au monde de l'art, de les rendre curieux, de leur donner envie d'en connaître plus. L'enseignant a un rôle primordial dans l'apport culturel, il n'est pas là pour donner son avis sur les œuvres, ni pour s'autocensurer vis à vis d'œuvres qui ne posent aucun problème à présenter aux enfants. Enfin, le choix de ce champ référentiel est très complexe, on ne peut pas tout montrer aux élèves, on ne peut pas balayer l'histoire de l'art avec nos élèves, mais il est de notre devoir de leur présenter un maximum d'œuvres et de techniques. Les œuvres choisies par l'enseignant pour les présenter en classe ne doivent pas découler d'un avis personnel mais d'un choix réfléchi, en fonction de la problématique du sujet étudié en pratique. Les musées et autres lieux d'expositions proposent de plus en plus des ateliers et visites guidées pour les classes, ce qui peut être une piste supplémentaire pour les enseignants ayant des difficultés à introduire un champ référentiel dans leurs séances d'arts visuels. Au final, nous pouvons nous demander s'il existe un culture pour les enfants, au travers du champ référentiel.

D'autre part, le rôle des médiateurs culturels dans la construction de la culture de chaque élève peut être un sujet d'étude intéressant. En lien avec les études de classe, avec le travail effectué en arts visuels, les visites des musées peuvent apporter un certain regard critique aux élèves, mais également une approche sensible. Il serait intéressant de mettre en avant le travail effectué par les médiateurs culturels en relation avec l'enseignant. Le choix des œuvres à présenter aux élèves durant l'exposition est-il celui du médiateur ou celui de l'enseignant ? De plus, il serait intéressant de se pencher sur le rapport qu'ont les élèves avec les lieux d'expositions, ce qu'ils en pensent, ce qu'ils ressentent.

Annexes :

Liste des œuvres proposées en séance d'apport culturel :

Double portrait des Montefeltre, dit diptyque d'Urbino, Pierro della Francesca, 1470
L'homme au turban rouge, Jan Van Eyck, 1433
Portrait de femme, Véronèse
Princesse Pisanello, 1455
Portrait idéalisé d'une jeune femme, Lucas Cranach, 1530
La Joconde, Léonard de Vinci, 1503
Portrait d'Isabelle d'Este, Titien
Portrait de femme, Rogier Van Der Weyden, 1455
Portrait d'un vieillard et d'un jeune garçon, Ghirlandaio, 1488

Portrait de ma sœur Christina, Frida Kahlo, 1928
Autoportrait, Francis Bacon, 1969
Digitales gemalde, Dorotea Goltz, 2005
Den, Jane et Louise Wilson, 1995
Portrait de madame Matisse à la raie verte, Henri Matisse, 1905
Portrait de Dora Maar, Pablo Picasso
Piss Painting, Basquiat, Andy Warhol, 1970
Les amants, Magritte, 1928
Portrait de Mao, Yan Pei Ming, 1999

Bibliographie :

- ANTOINE V., 1995, *Des artistes face à face,* Paris, éditions Casterman, Bis'art.
- ARDOUIN I., 1997, *L'éducation artistique à l'école*, éditions ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.
- BELTING H., DANTO A., GALARD J., HANSMANN M., MACGREGOR N., SPIES W., WASCHEK M., 2000, *Qu'est-ce qu'un chef-d'œuvre ?*, Paris, éditions Gallimard, Art et artistes.
- Bulletin Officiel hors série n°3 de 19 juin 2008, Ministère de l'éducation nationale.
- CLAIR J., *Nous sommes dans une massification du culturel,* propos recueillis par JOSYANE SAVIGNEAU pour *Le Monde.*
- Encyclopédie des jeunes, 2005, *L'Histoire de l'art,* Paris, Larousse
- GOMBRISH E., *Histoire de l'art.*
- GREENBERG C., 1961, *Art et culture*, Boston, éditions Macula, essais critiques.
- MISSION DE LA COMMUNICATION, 14 décembre 2000, *Présentation du plan de 5 ans pour le développement des arts et de la culture à l'école,* CNDP, ministère de l'Éducation nationale, introduction.
- MITTERRAND F., *A quoi ça sert d'être cultivé*, enquête réalisée par ELVIRA MASSON, Gallimard.
- ROMIAN H., Ed, 2000, *Pour une culture commune, de la maternelle à l'université,* Paris, éditions Hachette Education.
- TISSERONS S., 2002, *Les bienfaits des images*, Paris, éditions Odile Jacob.
- ZAKHARTCHOUK J.M., *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, éditions ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.

Le champ référentiel en arts visuels pose problème à de nombreux enseignants. Ne sachant que présenter, ni comment présenter les œuvres, ils peuvent également se trouver confrontés au choux difficile des œuvres. Quelle œuvres montrer aux élèves ? Sur quels critères les choisir ? L'enseignant a une certaine liberté pédagogique, mais certaines œuvres semblent incontournable. Faut-il rester sur une vision globale de la culture et imposer une culture artistique commune à tous les élèves ? Ou au contraire amener chacun à s'émanciper par la culture, en se construisant la sienne ?

L'enseignant est un *Passeur culturel* et se doit de présenter un maximum d'œuvres à ses élèves, de toutes périodes, de toutes techniques. Les élèves n'arrivent pas vierge de toute culture à l'école, l'enseignant doit prendre en compte chacune de ces cultures et enrichir la classe grâce à cela.

Il est indispensable d'attiser la curiosité des élèves sans leur imposer une culture, qui serait alors perçue comme la Culture. Le rôle de l'enseignant est alors remis en question, il doit être redéfini. Son travail en lien avec les médiateurs culturels peut également être important, dans la mesure où certains élèves n'ont pas l'occasion de rencontrer des œuvres en dehors de ces moments privilégiés.