

Interactions possibles entre pratiques plastiques et analyse d'oeuvres

Bérengère Verwaerde

▶ **To cite this version:**

Bérengère Verwaerde. Interactions possibles entre pratiques plastiques et analyse d'oeuvres. Education. 2012. dumas-00738955

HAL Id: dumas-00738955

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00738955

Submitted on 5 Oct 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.

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

INITIATION À LA RECHERCHE

MEMOIRE

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : VERWAERDE Bérengère
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : 9

Intitulé du séminaire de recherche : Arts visuels
Intitulé du sujet de mémoire : Interactions possibles entre pratiques plastiques et analyse d'œuvres
Nom et prénom du directeur de mémoire : SOUTIF Isabelle

Direction
365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
SITE WEB : WWW.LILLE.IUFM.FR

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
ÉCOLE INTERNE DE L'UNIVERSITÉ D'ARTOIS

UNIVERSITÉ D'ARTOIS

SOMMAIRE

INTRODUCTION p. 2 à 6

I. INTERACTIONS PRATIQUE ET ANALYSE D'ŒUVRE : ILLUSION OU RÉALITÉ ? p. 7 à 16

1.1 Qu'entend-t-on par « interactions » ? vers un enseignement inter-actif p. 7 à 8

1.2 Les liens entre art et arts visuels : la place de la théorie dans l'art p. 8 à 11

1.3 séquence d'arts visuels : stage en responsabilité p. 11 à 16

II. COMMENT SE FORMENT CES INTERACTIONS ? p. 17 à 24

2.1 Le regard, le geste et la pensée p. 17 à 18

2.2 Pourquoi ces interactions ? p. 18 à 24

III – QUELLE FINALITÉ POUR CES INTERACTIONS ? p. 25

3.1 le projet, l'élève, l'enseignant p. 25 à 26

3.2 Une culture commune p. 26 à 28

3.3 l'élève au cœur du système, guidé par l'enseignant p. 28

CONCLUSION p. 29

Bibliographie p. 30
Annexe p. 31

INTRODUCTION

Aujourd'hui, à l'école primaire, des interactions se créent entre la pratique artistique des élèves et les apports théoriques apportés par l'enseignant, notamment l'analyse d'œuvre. L'enfant est à la fois acteur de ses apprentissages et récepteur d'un savoir formel qui se transmet du maître vers l'élève. Nous allons ici nous intéresser plus particulièrement aux liens qui se nouent entre la pratique des élèves et l'analyse des œuvres, c'est-à-dire quelles sont les interactions possibles entre ces deux enseignements fondamentaux en art. A la fois dissociés et perpétuellement connectés, nous allons essayer de comprendre quelles sont ces interactions mais également comment elles se forment et pourquoi.

Dans les programmes de 2008[1], au cycle 2 auquel nous allons particulièrement nous intéresser, il est spécifié que les arts visuels aident l'enfant à s'exprimer et à développer sa sensibilité artistique autant par différentes pratiques plastiques que par « des références culturelles liées à l'histoire des arts ». On ne nous éclaire cependant pas sur les modalités de mise en œuvre entre la réalisation de production d'élève et l'enseignement théorique apporté par l'enseignant. Les deux pourraient être séparés. Au cycle 3 on parle bien d'« histoire des arts » et de « pratiques artistiques ». Ces disciplines ont des objectifs différents puisque les pratiques artistiques « développent la maîtrise et l'exactitude du geste, le sens esthétique, l'aptitude à l'expression, le goût de la création. » et « permettent de mieux équilibrer les formes diverses d'intelligence, d'habileté et de sensibilité » alors que l'histoire des arts « aide les élèves à se situer parmi les productions artistiques de l'humanité et les différentes cultures considérées dans le temps et dans l'espace ». On parle bien de maîtrise par la pratique d'un côté et d'ouverture culturelle de l'autre. Ces deux éléments peuvent s'analyser séparément.

De ces instructions officielles ressort tout de même l'idée que des liens peuvent se créer entre les deux disciplines. Traitées dans un même paragraphe, la pratique comme la théorie peuvent facilement s'associer. Mais jusqu'à quel point ? Dans le socle commun[2], une première réponse est apportée avec la culture humaniste (compétence 5). Celle-ci

1 *Bulletin Officiel,* 20 février 2008, Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche.
2 *Socle commun de connaissances et de compétences*, décret du 11 juillet 2006, Ministère de l'Éducation nationale.

s'attache à mettre en avant « l'interprétation et l'analyse […] des œuvres d'époque » en relation directe avec les capacités que les élèves vont devoir développer comme « lire et utiliser différents langage, en particulier les images ([…] représentations d'œuvres d'art) » mais aussi « faire la distinction entre produits de consommation culturelle et œuvres d'art ». Pourtant la théorie est bien séparée de l'action de création car, alors qu'elle se trouve dans la colonne des capacités que l'élève doit acquérir, la pratique se situe dans les attitudes à adopter. La possibilité d'une interaction entre ces deux domaines viendrait du fait de donner « l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle », selon le socle commun de connaissances et de compétences (2006). Avant de s'engager dans une réflexion sur les interactions que forment théorie et pratique, arrêtons nous l'évolution de cette discipline jusqu'à aujourd'hui. Y-a-t-il toujours eu interactions entre pratiques plastiques et analyse d'œuvres?

Pour répondre à cette question il nous faut retourner aux fondements de notre histoire pour comprendre l'évolution du regard des Hommes sur cette discipline en constante évolution. Plus nous remontons aux prémices de l'art plus son enseignement est ôté de tout cadre institutionnel. L'histoire des arts est lié à l'Histoire de l'humanité ce qui en fait une discipline à part entière qui n'est pas toujours annexée aux arts visuels[3]. D'après B.A Gaillot[4] (2008) son évolution, depuis l'antiquité, est plutôt en dents de scie. Une pédagogie reflète souvent l'époque dans laquelle elle se trouve. Pendant longtemps seul le dessin était enseigné. Ainsi, au Moyen-Age, le croquis est-il étudié pour l'artisanat, par les futurs artisans, puisque le statut d'artiste tel que nous l'entendons aujourd'hui n'existait pas. C'est à la Renaissance que l'art se détache réellement du dessin dit technique. B. A. Gaillot souligne clairement la distinction entre l'enseignement des arts et l'enseignement du dessin « utilitaire et technique ». A l'académie, sous Napoléon Ier, on ne forme pas de futurs professeurs mais de futurs artistes, de même pour ce qui est du dessin on engendre de futurs artisans. Il y a un parallèle entre l'enseignement des arts et la formation des professeurs ou « formateurs ». Les deux sont à prendre en compte pour avoir une image globale de ce que pouvait représenter cette discipline à une époque donnée.

3 LAGOUTTE D., L'histoire des arts apprendre en pratiquant, *L'école aujourd'hui*, janvier 2011, n°15, 15-17
4 GAILLOT B.A., 2008, *Arts plastiques. Éléments d'une didactique critique*, Paris, PUF.

L'enseignement des arts, du Moyen-Age au XIX^{ème} est d'abord perçu comme ayant une visée professionnalisante. On ne cherche pas à engendrer des artistes. L'analyse d'œuvre n'a pas encore trouvé sa place, elle n'a pas lieu d'être pour l'instant.

Il faudra attendre le XIX^{ème} siècle pour la voir apparaître et se développer. Ce qu'apprennent d'abord les jeunes disciples c'est la technique. Mais cette technique n'est enseignée principalement que par la copie d'œuvres d'art et rarement à partir de modèles réels. J. H. Pestalozzi[5] est le premier à introduire l'enseignement du dessin par nature au XVIII^{ème} siècle. Déjà, il lance une première réflexion autour de cette discipline, à savoir : comment enseigner le dessin, quelle est la manière la plus pertinente ? Et dans quel but ? C'est avec l'arrivée de F. Ravaisson[6], au XIX^{ème} siècle, que l'enseignement des arts prend une toute autre tournure. En effet ce dernier, en reprenant les dires de Léonard de Vinci, souhaite associer l'art à « l'élévation de l'esprit ». Un combat s'engage alors entre la méthode « Guillaume » (du nom de son inventeur Eugène Guillaume) qui prône l'enseignement d'une technique qui va permettre de former de futurs dessinateurs industriels, et celle de F. Ravaisson qui ouvre le champ artistique à de nouvelles réflexions. C'est ce dernier qui l'emportera en 1909, même si encore peu de gens suivent ces instructions (6 janvier 1909)[7] :

> *« Nous voulons faire du dessin non pas un art d'agrément mais un instrument général de culture et comme un renfort de plus pour le jeu normal de l'imagination, de la sensibilité et de la mémoire. […] Mieux vaut une traduction personnelle et fautive qu'une traduction exacte mais mécanique. »*

5 Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) est un penseur et humaniste suisse qui s'intéresse à l'éducation des jeunes enfants. Il va créer plusieurs écoles pour les enfants de milieux fortement défavorisés ce qui lui vaudra le surnom de « père des pauvres ». Il est à la base de la pédagogie moderne et ses réflexions sur l'éducation seront maintes fois reprises par les philosophes et penseurs des siècles suivant.

6 Jean Gaspard Félix Ravaisson-Mollien (1813 – 1900) est un philosophe mais également archéologue français. Il est connu pour son engagement auprès du Ministère de l'Instruction publique. Lorsque les Républicains créent l'École obligatoire Ravaisson publie un rapport sur le dessin à l'école et prône un enseignement s'inspirant des grands maîtres en opposition à l'étude de techniques qui ne sont que des automatismes.

7 Arrêtés officiels du 6 janvier 1909 concernant les nouveaux programmes de l'École.

La notion de culture apparaît alors clairement comme liée à la pratique. Dans la première partie du XX^{ème} siècle, jusqu'en 1964 les textes ne subissent pas de grandes modifications mais le dessin est reconnu comme une discipline à part entière. Ceci étant, les œuvres d'art contemporaines ne sont absolument pas prises en compte dans l'enseignement des arts. En effet le recrutement des professeurs d'arts plastiques se faisait jusqu'en 1952 dans l'ignorance totale de l'art contemporain. L'analyse des œuvres est restreinte à une partie de l'histoire de l'art. La culture n'est pas encore « globale » et s'oppose, en un sens, à la modernité.

Le tournant s'effectuera en 1968 avec les arts plastiques. On cherche à enseigner un « art pour tous » qui entraînera une réelle interaction entre l'enseignement pratique et l'acquisition d'une culture artistique. B.A Gaillot (2008) souligne : « "*la méthode pédagogique" conseillée mettait l'accent sur l'équilibre entre apprentissage technique et création et donnait corps à l'articulation pratique/théorie.*[8]. A la fin des années 90 l'enseignement des « arts plastiques » n'a jamais été aussi efficace. Ce qu'on appelle arts plastiques c'est le lien continu entre pratique et théorie, enseigné à l'université. Cette discipline est bien différente de celle des arts appliqués qui forment de futurs techniciens de l'art et de celle des Beaux-arts qui forment de futurs artistes. Les arts plastiques sont alors axés sur la recherche. C'est cette dernière qui fera évoluer les liens et les influences qui lient la théorie à la pratique. C'est à partir de ce moment qu'une réelle réflexion est menée sur les interactions qui se forment entre les deux enseignements.

De plus, à cette même époque on veut incorporer l'histoire des arts dans les programmes en tant que discipline nouvelle mais les enseignants s'y opposent ne voyant pas l'intérêt immédiat et préférant privilégier la pratique aux vues des heures réservées à cet enseignement. Dans les années 70 et 80 la tendance va s'inverser. L'histoire des arts prend une place plus importante au détriment de la pratique, privilégiant l'aspect culturel de l'Art. Dans les années 80 son développement est encore plus fort car l'accès à l'image est plus aisé et les actions culturelles s'intensifient. Quelle est alors la place des élèves dans cet enseignement ?

8 *op. cit.*

L'enfant a un rapport direct, frontal, avec l'Art. Il regarde, ressent, en un mot il vit l'œuvre sans forcément pouvoir exprimer son ressenti, ce qui ne l'empêche pas d'être en connivence avec elle. Faut-il, pour pleinement apprécier un art, le pratiquer ? Cela permet sans doute d'en cerner toutes ses qualités. Au départ nous apprenions par la reproduction. Cette dernière semblait être un sésame pour enfin comprendre l'œuvre. C'était avant le fameux tournant de mai 68 où enfin les arts plastiques trouvent leur place à l'école, faisant oublier la prépondérance de la copie. L'art est enfin perçu comme jouant un rôle majeur dans la formation de l'individu.

Cet historique de la discipline met en avant la fragilité de ce lien, entre pratique et analyse d'œuvre, qu'aujourd'hui l'on considère habituel. Actuellement les programmes remettent en avant l'histoire des arts et par conséquent ce qu'on pourrait appeler la théorie. Cela a-t-il une influence sur notre manière d'enseigner ? Nous partirons de l'hypothèse que ces interactions sont présentes et qu'elles se font de manière naturelle, sans réflexion, plutôt comme une évidence. Mais aussi que le fait de pratiquer soi-même un art (peinture, sculpture etc.) et donc d'aller au devant d'une technique, influence notre manière de percevoir et donc d'enseigner cette discipline à l'école.

I. INTERACTIONS PRATIQUE ET ANALYSE D'ŒUVRE : ILLUSION OU RÉALITÉ ?

1.1 QU'ENTEND-T-ON PAR « INTERACTIONS » ? VERS UN ENSEIGNEMENT INTER-ACTIF

Interaction n. f. Action réciproque de deux phénomènes, de deux personnes[9].
Inter- Latin *inter*, « entre », qui marque la séparation, l'espacement ou la réciprocité.

Le mot « interaction », loin d'être choisi au hasard, définit une relation d'interdépendance entre deux éléments. L'un ne pourrait donc pas se faire sans l'autre. Ou plutôt, la pratique sans la théorie serait inefficace, l'inverse aussi. Les deux existent, il est vrai, indépendamment l'un de l'autre, mais leur efficience ne peut être visible que par l'action de l'un sur l'autre. Comme si, finalement, aucun des deux n'était plus estimable. La pratique plastique serait de connivence avec l'analyse d'œuvre dans un enseignement où l'enfant œuvre pour son apprentissage. Nous soulignons également l'importance du mot « action » : aujourd'hui l'élève est acteur. La force de cette interaction c'est aussi de mettre l'élève au centre de la pédagogie.

Dans les I.O. De l'École primaire (2008) la place des arts visuels est soulignée de cette manière : *« L'intégration à la vie collective suppose aussi que l'école fasse une place plus importante aux arts, qui donnent des références communes et stimulent la sensibilité et l'imagination. »* Et dans les I.O de 2002 l'interaction pratique/analyse est écrite clairement : « *Les productions des élèves sont mises en relation avec des œuvres et des démarches artistiques, présentées sous la forme de documents ou découvertes lors de rencontres ou de sorties ».* On parle donc de mise en relation dans un premier temps, ce qui révèle déjà une envie de faire interagir les deux enseignements. Toujours dans les programmes de 2002, parmi les compétences à acquérir en fin de cycle 2 nous pouvons lire : « *établir des relations entre les démarches et procédés repérés dans les œuvres et sa*

9 Dictionnaire Hachette encyclopédique en couleurs, 1997.

propre production ». L'idée est donc bien présente, depuis les années 2000 : l'élève doit pouvoir faire un lien entre ce qu'il fait et ce qu'il voit. Mieux encore, ce qu'il étudie doit avoir une influence potentielle sur ce qu'il fait. Lorsque l'élève est actif en arts visuels il l'est à la fois par la pensée et par le geste. C'est peut-être là toute la subtilité. L'enseignement d'une simple technique n'aurait aucun impact si derrière il n'y avait pas de support, d'histoire et de noms de personnes, d'artistes ayant pratiqués cette technique. L'élève ne retient que peu de choses si on ne le laisse pas s'imprégner d'un univers qui entoure la pratique, et cet univers c'est la culture artistique que l'enfant se construit en apprenant à regarder les œuvres de notre patrimoine artistique et culturel. Afin de mieux comprendre en quoi l'analyse d'œuvre est importante pour le développement de l'enfant il faut d'abord comprendre l'articulation qui est faite entre l'Art pour lui-même et la manière dont on le théorise, dont on l'analyse.

1.2 Les liens entre art et arts visuels : la place de la théorie dans l'art

L'art contemporain produit des œuvres éphémères, qui ont un sens profond, mais qui ne restent pas. Seules des images, photos, nous permettent de les regarder encore. Mais c'est notre mémoire qui permet de les faire exister perpétuellement. De même l'enseignant essaie de captiver l'élève pour qu'il garde en mémoire quelques références artistiques. L'art parle de notre société actuelle, en est un reflet subjectif. L'école montre des œuvres de tout temps, de toute époque, pour forger une culture artistique le plus tôt possible. Y a-t-il un décalage entre un art engagé et une école qui essaie de faire rentrer l'art dans un cadre institutionnel ? Pas forcément. En effet l'analyse d'œuvre s'opère avec des règles précises et doit s'apprendre. Même si les élèves de primaire ne savent pas opérer une analyse formelle d'un tableau, ils vont apprendre à porter un autre regard que celui du simple observateur. L'enseignant ouvre à la réflexion l'élève comme l'artiste fait réagir son publique. L'art fait réfléchir. Et si l'analyse d'œuvre favorise la réflexion, la pratique permet aussi de garder en mémoire un acte établit par soi.

La pratique, en lien avec la théorie pourrait avoir un impact sur la façon dont on garde en mémoire ses apprentissages. En effet alors que certains élèves retiennent en écoutant ou en observant, nous savons que le fait de pratiquer laisse une trace, un souvenir ancré en eux. Le résultat du jumelage entre pratique et théorie permet également d'affirmer clairement les objectifs de la séance donnée. Ainsi cela donne une structure au cours et montre que la technique n'est pas une fin en soi. Mais la pratique questionne l'élève en ce qu'il réfléchit sur ce qu'il a fait, comment il l'a fait et le résultat obtenu. Et ce questionnement, prenant appui sur la pratique et la théorie, tourne forcément pour l'élève, un moment ou un autre, autour de la notion du « beau ». Rappelons que dans les I.O de 2008 il est spécifié que les arts visuels doivent développer le sens esthétique de l'élève. Qu'en est-il réellement ? Les deux sont-ils liés ?

La question du « beau » en art :

Un élève, faisant parti des premiers de classe, a eu du mal à commencer sa production. Il a eu un blocage car il souhaitait « bien faire ». Comme si cet enfant recherchait à tout prix la réponse parfaite. Lorsqu'il a commencé son atelier, il avait un doute sur le résultat final à obtenir. Il voyait ses camarades utiliser l'entièreté de la feuille en laissant apparaître des blancs, alors que lui cherchait plutôt à entrelacer des images. Premièrement nous pouvons souligner le problème récurrent de la consigne, mal exprimée, qui s'est répercuté sur cet élève. L'objectif de l'atelier n'était certainement pas bien fixé. Deuxièmement nous pouvons noter que cet élève est très bon en classe mais met toujours un petit temps avant de commencer n'importe quel exercice. Il réfléchit avant d'agir. Mais dans cet situation cet enfant semblait perdu, et pour cause, l'art n'est pas mathématique et le résultat attendu n'est pas le même pour tous. En voulant l'aider nous nous rendons compte que cet élève ne sait pas s'il doit faire quelque chose qui lui plaira, à lui, ou qui plaira à l'enseignante. La question de plaire, et du beau revenait sans cesse comme si elle était une condition sine qua none à la bonne réalisation de la production. Nous sommes en CE1 et les élèves sont très attachés à la réalisation d'un bel objet.

La conduite esthétique en art est à nuancer chez l'élève. Qu'est ce que la conduite esthétique ? Selon I. Ardouin (1997)[10] c'est : « une conduite cognitive indépendante de l'art ». C'est un réflexion portée sur le monde et non sur le seul domaine artistique. Le caractère esthétique d'une chose n'est pas forcément lié à une connotation artistique. Tout peut-être esthétique car cela relève du goût. A l'inverse tout n'est pas artistique. Ces deux adjectifs ont bien une définition différente. I. Ardouin parle d' « intention esthétique » comme une condition à notre désir d'éprouver du désir face à une œuvre. Elle différencie « art » et « esthétique » en expliquant que s'il y a intention esthétique il n'y a pas forcément la notion artistique qui entre en jeu. Ce n'est donc pas parce qu'une œuvre est artistique qu'elle est esthétique. Si nous poussons plus loin cette réflexion, comme le fait I. Ardouin, nous pouvons dire que ce n'est pas parce qu'on étudie l'art que nous allons adopter une vision esthétique des choses. Cette idée peut se mettre en parallèle avec les enjeux pédagogique des arts visuels.

On ne demande pas à un enfant de produire un bel objet. En revanche l'enseignement des arts visuels permet à l'enfant de se questionner sur sa relation aux choses, au monde, et de comprendre que dans cette relation il peut y avoir un rapport esthétique avec certains sujets. Sans forcément parler d'esthétique et de « beau » on va permettre à l'enfant d'être plus attentif à certaines caractéristiques des objets qui l'entoure comme les formes, les couleurs ou encore la composition. Les élèves vont se forger une culture artistique qui va permettre de répondre en partie à un questionnement de départ. Ils vont alors rentrer dans un processus où leur pratique sera influencée par des idées vues, lues, entendues, sans pour autant qu'ils ne se bornent à faire quelque chose de « beau ». I. Ardouin parle de « mise en résonance » des œuvres avec la production de l'élève. Cette dernière permettra de répondre à des interrogations de l'élève ou de surmonter certains obstacles que posent la pratique. L'école s'évertue alors à pousser l'élève à réfléchir sur sa pratique plus qu'à le l'enfermer dans la réalisation d'un beau travail. A partir de ces premières réflexions arrêtons nous sur une séquence d'arts visuels réalisées au cycle 2, en CE1 dans le cadre de ce mémoire.

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

Ici l'élève s'est finalement mis au travail lorsqu'il a compris le but de l'atelier sans pour autant perdre de vue l'idée que son travail devait être « beau ». Pourtant ce mot n'est jamais venu lors de la séquence d'arts visuels. En effet l'enseignant ne doit pas s'aventurer sur la question du beau et juger esthétiquement et uniquement esthétiquement une production. Les notations se font sur des critères précis.

1.3 SÉQUENCE D'ARTS VISUELS : STAGE EN RESPONSABILITÉ[11]

Les élèves de CE1 ont eu l'occasion de visiter un écomusée[12] sur le thème de « la classe à l'ancienne » à Lille. La séquence d'arts visuels qui en a découlé s'est basée sur un projet autour de l'école d'autrefois et celle d'aujourd'hui. Nous avons étudié le vocabulaire spécifique qu'utilisaient nos grands-parents : porte-plume, encrier, plumier, poêle à charbon, gamelle, pupitre etc. Puis nous avons affiché *La pendule*, Paris 5ème, 1956, de R. Doisneau, qui sera notre artiste de référence au fur et à mesure des séances. La progression était prévue sur quatre séances et quatre ateliers ce qui impliquait un roulement des élèves sur chaque atelier. Plusieurs points sont à mettre en évidence quant à la réalisation de cette séquence :

- la gestion du temps et des séances
- la progression tout au long de la séquence

Et deux autres points que nous verrons en deuxième partie :

- la question de l'évaluation
- le retour sur les ateliers

Même si les séances se sont dans l'ensemble bien déroulées, les difficultés rencontrées ont toutes un rapport plus ou moins direct avec la progression de la séquence et

11 Cf : Annexe 1 à 6

12 Écomusée : musée à caractère ethnographique, visant à conserver et à mettre en valeur le patrimoine naturel et culturel d'une région.

l'explicitation des consignes. Ces deux derniers points sont en corrélation. Le manque de clarté sur la démarche et son explication a pu être un frein à la bonne mise en œuvre de la séquence, ce qui a entrainé chez les élèves une perte de repère. Nous verrons, au fur et à mesure de cette analyse réflexive de séquence que la notion d'interaction qui lie la pratique et la théorie a un rôle dans la démarche créatrice de l'enfant et surtout sur la compréhension des objectifs fixés par le maître.

1.3.1 La gestion du temps et des séances

Explication de la séquence

Tous les objectifs fixés au départ n'ont pas pu être réalisés et certains ont été modifiés. Outre le manque de temps, c'est aussi la gestion des séances qui fut compliquée. Quatre ateliers se sont créés à partir du langage plastique de la photographie que nous avons fait ressortir en classe entière lors de la première séance :

- atelier 1 : **le cadrage**
- atelier 2 : **détournement d'images**
- atelier 3 : **dessiner différents plans**
- atelier 4 : **la photographie numérique**

Il fallait mêler la pratique et la théorie. En effet à partir de l'analyse d'une photo de R. Doisneau nous avons pu en tirer un vocabulaire spécifique et en faire découler plusieurs ateliers pour comprendre et apprendre par la pratique. Nous verrons que cette mise en œuvre est plus subtile et délicate qu'une simple succession de phases « pratique/théorie » comme il a été fait au départ. La première chose à relever c'est le temps qui est donné à l'une et l'autre de ces phases. L'analyse de l'œuvre fit office de sollicitation ce qui posa quelques problèmes notamment dans la gestion de classe. Les élèves n'étant pas actifs, ils ne sont pas rentrés pleinement dans la séquence et n'étaient pas disponibles pour écouter attentivement vu que cette phase orale a duré assez longtemps. Nous remarquons que, dès le départ, voulant mettre en place une « interaction » entre pratique et théorie, le premier choix fut de faire succéder plusieurs phases dans une séance, mélangeant ainsi les deux

éléments. Or nous nous rendons bien compte que, si le mot interaction existe, ce n'est pas pour seulement allier l'analyse de l'œuvre et la pratique plastique. Il faut qu'il y ait fusion entre les deux. Il ne suffit pas de les faire s'enchainer. Surtout que l'on peut remarquer que, bien souvent, si une phase dans une séance, dure trop longtemps, alors elle est très vite délaissée de l'attention des élèves, encore plus si cette phase n'est qu'orale. D'après cette seule sollicitation nous pouvons noter que l'élève, pour apprendre, doit être actif.

Sur les quinze premiers jours de stage en responsabilité, il était prévu quatre séances de 45min environ. Seulement deux ont pu être réalisées. La séquence s'est poursuivie lors du second stage en responsabilité.

Une autre des difficultés fut de gérer la classe lors de la mise en place des quatre ateliers. En effet n'ayant qu'un appareil photo numérique il ne fallait que six élèves maximum pour cet atelier afin que tout le monde puisse prendre au moins une photographie. Les autres enfants devaient donc travailler en autonomie pendant le reste de la séance. Autre remarque, donc, le fait de séparer précisément chaque apprentissage ne relève pas vraiment de l'interaction. Le fait de mettre en place plusieurs ateliers ne permet pas forcément de veiller à ce que théorie et pratique soient présentes en même temps.

Mise en évidence de l'objectif

Là s'est posé un premier problème, à savoir l'explication des consignes. Les élèves étaient plutôt réceptifs aux interactions que je leur proposais pour mettre en œuvre le projet « nous allons photographier la classe d'aujourd'hui ». Le but était donc de mettre en scène, comme l'a fait R. Doisneau, la classe contemporaine, c'est-à-dire la vie à l'école comme les élèves la perçoivent. J'ai sous-entendu (et non pas explicité clairement dans ma consigne) une opposition, un contraste entre les deux écoles en laissant les élèves observer ce qui était différent ici et dans le musée que l'on a visité. Ils ont notamment spécifié : « l'ordinateur », « les tables ne sont plus en bois », « on a des stylos-plumes » etc. par conséquent nous avons mis le doigt sur un changement, une évolution. Cette dernière ne sera pas vraiment retenue par les élèves car beaucoup d'apport théorique a du être fait avant la mise en place des ateliers. Je pense que les élèves n'ont pas forcément cerné tous les

points importants de la mise en place du projet à savoir : à la fois connaître les bases de la photographie et la mise en scène, mais cela dans le but de mettre en scène « notre classe » pour la montrer aux autres.

Chacun a mis beaucoup de volonté à apprendre le vocabulaire utilisé par les photographes. Et les élèves ont surtout retenu : la mise en scène, le point de vue (plongée et contre-plongée) et le zoom (qui n'était pas noté dans la séquence mais qui faisait parti du vocabulaire initial de beaucoup d'enfants concernant la photographie). Ils ont donc accentué cette partie au détriment de la consigne générale. En effet ils n'ont pas mis en avant la modernité de la classe mais ont cherché à inventer une mise en scène originale représentant souvent des élèves soient « premiers de classe » soient « farceurs ou endormis ». Nous pouvons noter ici tout le contraste entre l'objectif voulu et la réalisation car, finalement, les élèves ont montré ce qui a le moins changé, à savoir, leurs attitudes en tant qu'enfant.

Ce n'est donc pas véritablement la gestion du temps qui fut un frein à la réalisation de la séquence mais plutôt le fonctionnement général de celle-ci. Nous allons détailler ce point dans la seconde partie.

1.3.2 la progression

Les consignes

Directement lié à la gestion de la séance, la progression reste un point essentiel. Même s'il était évident que le but final de la séquence était la réalisation de photos par les élèves, il n'était pas en évidence dans la fiche de préparation qui ressemblait plus à une succession d'ateliers. Cela a été ressenti par les élèves qui ne voyaient pas forcément tout l'intérêt des ateliers en dehors de celui de la photographie. Cet intérêt, c'est-à-dire entrainer le regard de l'élève à repérer la composition d'une photo, ne fut qu'explicité à haute voix mais cela n'a pas suffit et par conséquent, en faisant un bilan sur la séquence, nous nous rendons compte qu'il est essentiel d'écrire TOUTES les consignes au tableau afin que les élèves puissent à la fois les lire mais également se les rappeler le cas échéant. Ainsi ils

gardent en tête l'objectif final de la séquence.

De plus il était difficile de vérifier la réalisation des élèves au fur et à mesure étant donné qu'il fallait s'occuper de l'atelier photo. Lors, de la mise en commun, nous nous rendons compte que beaucoup d'élèves n'avaient pas bien assimilé les consignes. Par exemple, pour l'atelier sur le détournement d'images, au lieu de « fusionner » deux photos les élèves ont éparpillé des morceaux découpés sur la feuille blanche en laissant de grands blancs ce qui ne donnait pas l'effet final attendu. Deux autres raisons expliquent ce résultat : la qualité des photos qui ont été photocopiés et le temps passé à expliquer la consigne qui fut bien trop court. En effet ayant fortement insister sur l'analyse plastique de la photo de R. Doisneau qui amena à la mise en place du projet, le reste des consignes ne fut pas autant assimilé. Cette analyse a tout de même permis aux élèves de comprendre comment fonctionne cette image et surtout d'être actif en regardant une œuvre. Nous avons porter une réflexion sur « comment le photographe fait pour nous transmettre son message », sa vision. Celle-ci nous a permis de nous dire qu'il fallait à notre tour trouver un moyen, par la mise en scène, de montrer notre école.

Jusqu'à ce moment les élèves gardaient en tête le projet. Mais ensuite les ateliers furent mis en place et expliqués un à un. Ce qui nous fait 4 consignes en plus de celle générale. Chaque consigne a bien été répétée mais les élèves ont donc emmagasiné trop d'information en une séance et demi, au détriment de l'objectif final. De plus les consignes pour chaque atelier étaient écrites sur une feuille A4 et présentent sur les différentes tables et non affichées en grand au tableau. Dès le début des ateliers, les élèves se sont donc cantonnés à leurs travaux en perdant de vue l'évolution vers laquelle ils devaient tendre. A l'inverse, il est à noter que chaque élève a bien respecté sa place dans tel ou tel groupe et a fait son travail. Mais aux vues des productions finales, l'écart entre ce qui était imaginé et ce qui a été réalisé était notable.

Analyse/ pratique, trouver l'équilibre

Tout l'aspect analytique s'est pratiqué en début de séquence, même si ce n'était pas prévu de la sorte au départ. Cela a donc fourni un gros apport théorique, en un bloc, que les

élèves ont parfois vite oublié par la suite. Il devient évident qu'il est préférable d'intercaler l'analyse d'œuvres pendant les moments de pratique afin d'aider concrètement les enfants à améliorer leur démarche artistique. Ces derniers seront prêts à recevoir de nouvelles informations et surtout sauront réutiliser cet enseignement directement dans leur pratique car la transmission de savoir se fait en continu. L'analyse d'autres œuvres était prévue mais les ateliers étant longs à installer, le temps a manqué. C'est pourquoi lors du second stage la séquence a été réalisée de manière totalement différente afin de pouvoir mettre en pratique une réelle interaction pratique/théorie. Utiliser de petits temps d'analyse d'œuvres permet de replacer les élèves dans l'avancement de leurs travaux et également de donner un rythme plus intéressant à la séquence.

La question qui s'est alors posée est : comment se forment ces interactions ? Par quel biais, finalement, se créent-elles ? Afin de répondre à cette question, repassons par un tout premier stage réalisé en master 1, avec l'aide de professeurs. Ce dernier n'était donc pas un stage en responsabilité mais fut une première expérience quant à la réalisation de séquence en arts visuels. Autour de la petite danseuse de Degas, les élèves ont travaillé le détournement d'image. Au cours de la séance, les élèves ont été constamment sollicités pour réfléchir sur leur production et la faire évoluer par les apports théoriques donnés et les analyses d'œuvre proposées au fur et à mesure. Ce stage a fortement influencé ce qui a été mis en pratique par la suite dans le stage en responsabilité.

II. COMMENT SE FORMENT CES INTERACTIONS ?

2.1 LE REGARD, LE GESTE ET LA PENSÉE

En 2010, à l'école Sophie-Germain, à Lille, en CM2, une autre séquence trouvait son équilibre entre pratique et théorie. Alors que les élèves étaient entrain d'expérimenter et de produire, plusieurs « pauses » théoriques ont été faites afin de les stimuler et d'élargir leurs références artistiques. C'est-à-dire que des œuvres en rapport avec le sujet ont été présentées aux enfants pendant qu'ils travaillaient eux-mêmes leur production personnelle. Ce ne sont alors pas des simples successions de phases mais bien un jeu qui se joue continuellement entre ce que l'on voit, ce que l'on étudie et l'influence que cela peut avoir sur ce que l'on fait. Il y a là un rapport de cause à effet entre les yeux (l'observation), les mains (l'expérimentation) et la tête (la réflexion). C'est seulement si les trois agissent ensemble et se répondent que l'on peut parler d'interaction et donc d'un enseignement actif et pertinent pour l'enfant. C'est parce que ces derniers sont sollicités continuellement qu'ils peuvent aller plus loin dans leur créativité et leur réflexion sur la façon dont va se réaliser leur production. Jusqu'où peut-on aider les élèves dans leur créativité ? Durant les deux séances suivantes nous partions d'œuvres d'art analysées avec l'aide de la classe. Puis tous les élèves ont continué et amélioré leur production, en lien avec ce qu'ils venaient de voir. Les œuvres n'étaient donc pas là seulement pour enseigner la technique que propose un artiste mais pour inspirer les élèves, leur donner un point de départ ou un coup de pouce pour leur propre création. En leur montrant qu'il existe d'autres moyens d'arriver à une finalité les élèves élargissent leur champ d'investigation en art et ne se sentent pas bloqués.

L'idée ensuite fut de s'inspirer de ces séances pour regarder ce qu'il peut se passer si les apprentissages ne sont concentrées que sur une notion. Puisque nous sommes partis du principe qu'il y a interaction entre pratique et théorie, si nous séparons les deux cela permettrait-il de voir la portée de chaque enseignements ? Une première séance se baserait uniquement sur l'histoire des arts, la théorie, voir l'analyse d'une œuvre. Et une seconde serait entièrement centrée sur de la pratique pure. Les deux n'ont pas forcément à avoir de liaisons. Cela permettrait de voir la réception des élèves à deux types d'enseignement totalement différents. Nous aurions une idée concrète et précise de ce que donne ces deux

pédagogies. Un même thème se développerait pour deux objectifs différents. Cela permettrait sans doute d'approcher la réponse à la question : de l'analyse d'œuvre ou de la pratique, quel enseignement dirige l'autre ? Est ce qu'il y en a un qui se trouve être central ?

Lors du premier stage en responsabilité les élèves ont eut une première séance centrée sur l'analyse d'une œuvre. Ils recevaient un savoir et n'ont participé qu'oralement aux interactions proposées. Très vite, certains ce sont dissipés, et lors de la deuxième séance et du travail sur les ateliers il a fallu rappeler tout ce qui avait été vu auparavant, ou tout du moins une bonne partie. En effet les élèves n'avaient pas retenu ce qu'ils avaient étudié. Il faut rajouté que les deux séances ont été espacé d'une semaine par conséquent il y avait de plus grande chance d'oubli. Mais le fait de leur donner l'analyse d'une œuvre sans participation concrète à une pratique montre que les élèves vont se détacher progressivement de l'apprentissage et, comme ils se sentent passifs, n'y trouvent pas d'intérêt particulier. Il faut également noter que l'enseignement des arts visuels est une matière singulière qui n'engendre pas le même type de savoirs, d'évaluation mais à l'inverse va s'appuyer sur une partie plus ludique des apprentissages et c'est justement cette partie qui est ôtées à ce jeune public lorsque nous leur enlevons la pratique. Il n'y a plus manipulation, il n'y a plus jeu entre le regard et le geste, l'élève ne se sent donc ni acteur ni investi. Alors qu'est ce qui caractérise ce lien essentiel entre pratique et analyse ? Sont-elles réellement des « interactions » ?

2.2 POURQUOI CES INTERACTIONS ?

Afin de répondre à cette question il nous faut revenir sur le stage en responsabilité réalisé en janvier et avril 2012. A travers la question de l'évaluation et l'analyse des différents ateliers opérés, nous nous attacherons plus précisément à comprendre la finalité et le sens de ces interactions.

2.2.1 la question de l'évaluation

En aucun cas les élèves ont été évalués sur leur production finale car c'était, pour

certains, la toute première fois qu'ils se servaient d'un tel appareil photo : réflex. Les évaluations aurait pu se faire alors sur l'analyse d'œuvre. En effet, à partir du vocabulaire rencontré et des apports théoriques, les élèves pourraient à leur tour, à partir d'une nouvelle photo, repérer certains points comme les plans, le point de vue etc. Ainsi, en recontextualisant les apprentissages nous pourrions en vérifier la maîtrise par la classe. Le but étant de faire comprendre aux enfants que leur propre regard a évolué sur la photographie. Leur œil est entrainé à voir autre chose que la simple image. Cette évaluation ne s'est, hélas, pas réalisée. Le manque de temps lors des derniers jours de stage a écourté les séances et aucun moment n'a pu être consacré à cette phase telle que décrite ci-dessus.

Puisque l'évaluation, si elle avait été faite, se porte sur l'analyse plus que la pratique, il faut donc, avant de la faire, vérifier la connaissance des élèves sur le sujet. On ne peut pas les interroger sur quelque chose qu'ils ne maîtrisent encore que trop peu. Plusieurs moyens permettent d'ancrer les apprentissages et d'opérer un retour facile vers ce qui a déjà été vu. C'est une sorte de va-et-vient continue entre les apprentissages en cours et les savoirs déjà acquis par les élèves qu'il faut entretenir en permanence. Or les interactions qu'offrent l'analyse d'une œuvre et la production des enfants permet justement ce perpétuel aller-retour entre ce que je connais et ce que j'apprends. Nous pouvons donc parler d'interactions seulement si elles donnent lieu à un apprentissage actif et à une évaluation raisonnée qui utilise ces deux éléments : théorie et pratique. S'il y a interaction c'est que, finalement, on ne peut pas vraiment séparer les deux apprentissages et que donc il faut les évaluer ensemble. Si je fais une évaluation sur une analyse d'œuvre, rien n'empêche que les élèves écrivent ce qu'ils ont compris sur les différents plans, le cadrage etc. et qu'ensuite il retravaille l'image. Cette séquence est particulière car la pratique ici est divisée en plusieurs ateliers. Tout ne peut donc pas être évalué. Il faut donc choisir ce qui est pertinent.

Une séance de méta-cognition permet aux élèves de percevoir concrètement les savoirs acquis et donc l'évolution de leur regard par rapport aux œuvres présentées. Pour cela on peut s'inspirer de photographes ayant travaillé différemment de R. Doisneau mais que nous aurons aperçu au cours des phases d'analyse que nous aurons intégré à la

pratique. Il serait intéressant de partir sur Henri Cartier Bresson et Elliott Erwitt qui n'ont pas le même regard photographique que Robert Doisneau ni les mêmes forment de travail. L'évaluation consisterait alors à analyser des points précis de la photographie en répondant à des questions du type « que voit-on au premier plan ? » puis par un travail pratique sur la photo en elle-même.

Ce type d'évaluation montre que la théorie est « ajoutée » à la pratique afin de l'améliorer et non l'inverse. Comme si la finalité restait tout de même la production des élèves et l'analyse d'une œuvre n'était qu'une aide, une ouverture d'esprit de l'enfant. Pourtant, au final c'est cette analyse qui sera évaluée car, sans une compréhension précise de celle-ci l'élève n'aura pas compris le but de l'exercice. Sans être une finalité en soi, elle est indispensable et peut donc être évaluée. Nous pouvons même aller plus loin en notant qu'elle doit être évaluée afin de vérifier la bonne compréhension des élèves sur ce qu'ils font et pourquoi ils le font.

Cette évaluation souligne, finalement, une relation ambigüe entre la théorie et la pratique. L'un ne va pas sans l'autre et par conséquent lorsque l'évaluation porte sur un point précis, ce dernier est plus difficile à déterminer. On voit bien qu'il y a interaction car les deux apprentissages sont imbriqués l'un dans l'autre. On observe que la progression de l'enfant se fait à la fois par le geste mais également pas la réflexion qu'il opère. Cependant, une des grandes difficultés réside justement dans cette démarche cognitive. A savoir l'aide qu'apporte l'enseignant à l'élève afin que ce dernier opère une réflexion sur sa pratique. Le but de cette interaction c'est de faire méditer l'enfant sur ce qu'il entreprend et d'ouvrir son regard sur le monde et c'est bien dans ce sens que l'on peut parler d'interactions.

2.2.2 retour sur les ateliers

L'atelier 1 a été plutôt bien compris par les élèves et réalisé de façon assez rapide. Cela permet de souligner que le temps passé sur chaque atelier était différent. Les élèves qui avaient fini leur projet pouvaient soit le compléter par de la couleur ou d'autres images, soit en commencer un nouveau. Il serait alors intéressant de leur demander de réaliser un travail sur le prolongement de l'image. En effet, pour les faire travailler le hors-champ,

nous pouvons leur demander de continuer les traits qui s'arrêtent nets avec le bord de l'image afin qu'ils comprennent l'importance du cadrage : ce que l'on voit et ce que l'on perçoit ou imagine sont deux choses différentes. Avec un regard extérieur, plusieurs modifications paraissent essentielles dans cette séquence. Premièrement l'atelier 1 et 2 n'étaient pas assez différents pour les élèves ce qui pouvait donner l'impression d'une certaine répétition quant au travail demandé. Afin de les faire travailler le champ et hors-champ il faudrait plutôt remplacer un des ateliers (probablement le n°2) par un travail sur le prolongement de la photo. Ce dernier exercice jongle entre analyse de l'image et production de l'élève. En effet l'enfant doit observer et s'intéresser principalement aux bords de l'image afin d'imaginer sa suite. C'est donc à partir d'une observation fine et d'une certaine analyse de la composition de l'image que l'enfant va pouvoir continuer les traits que forment les objets visibles sur la photo. Cet exercice a finalement était réalisé en groupe, lors de la dernière séance (deuxième stage), sur une affiche sur laquelle nous avons collés plusieurs photos prises par les élèves. Un atelier, composé de 6 élèves, était chargé de prolonger par des traits blancs (le fond était noir) tout ce qui pouvait « dépasser de l'image » donc à la fois les corps mais aussi les meubles etc. Cet atelier a été plutôt bien réussi. Les élèves ont très vite compris le but. Comme il y avait plusieurs photos collées un peu partout, il fallait donc que les traits s'entremêlent et même qu'ils fassent se rejoindre plusieurs photos. La bon résultat de cette activité montre que ce travail aurait, en effet, pu être fait dans un travail individuel sur de plus petits formats.

L'atelier 2 fut plus compliqué à réaliser du fait de la qualité des photocopies de photos. Il fallait reformer une image à partir de deux photos. Les élèves devaient donc découper et ré-agencer. Il aurait été sans doute plus pertinent de le faire à partir de magazines découpés, mais cela me semblait être trop éloigné de la photo en noir et blanc et des personnages (les enfants) étudiés tout au long de la séquence. Cet atelier a donc évolué vers un travail sur la composition de l'image sur plusieurs niveaux : il fallait remplir sa feuille pour créer une nouvelle photo. C'était la condition indispensable car les élèves ont eu tendance à laisser beaucoup de blancs dans leur nouvelle image ce qui ne rendait pas le résultat attendu[13]. Finalement il a été plus pertinent de laisser aux élèves plein de photocopies de photos et de leur dire de remplir une feuille blanche (de plus petit format

13 Cf annexe 3, 4, 5

que celui A4 choisit au départ) afin qu'ils puisent dans un plus large choix des idées pour inventer une nouvelle photo. Ce dernier exercice s'est révélé plus efficace : meilleur compréhension de la consigne, et de bien meilleurs résultats ont été obtenus.

L'atelier 3 a laissé de belles surprises[14]. Les élèves devaient dessiner ce qu'ils voyaient sur la table en regardant à travers un « appareil photo en papier » (feuille de papier percée d'un carré ou d'un rectangle). Plusieurs objets aux formes géométriques simples (mappemonde, brique de lait, bouteille...) avaient été disposés sur la table. Bien-entendu il fallait faire attention à ne pas dessiner la bouteille entière si elle était cachée par la mappemonde... Cet exercice très intéressant a aidé les élèves à voir « autrement » et à se positionner en tant que photographe. Il y a des choses à « éliminer » et d'autres à garder. Cela entraine le futur photographe à comprendre que prendre une photo ce n'est pas seulement montrer, c'est aussi choisir d'enlever une partie de ce que voit l'oeil. Donc cet atelier, comme le numéro 1, montre qu'il faut faire des choix en photographiant. Il y a des choses que l'on montre et d'autres non.

Certains élèves ont eu beaucoup de mal à comprendre ce qu'ils voyaient et comment le dessiner. Mais n'étant qu'en CE1 un résultat mitigé était plus ou moins attendu. Le but était avant tout d'entrainer l'œil des enfants et de faire des premiers essais. Pourtant quelques élèves ont réussi à ne dessiner qu'une partie des objets qu'ils voyaient. Même si la disposition et la reproduction n'est pas forcément correcte, certains ont tenté des modes de représentations différents (agrandir un objet qui est devant, ne représenter qu'une partie d'un autre) qui prouvent une certaine recherche. Des enfants ont même représenté tout ce qu'ils voyaient au loin : un autre camarade, des bureaux, le tableau... en positionnant ces éléments les uns derrières les autres ou les uns au dessus des autres. Enfin, lors d'un retour en collectif sur les productions, les élèves ont su dire que, en effet, quand on regarde au loin nous voyons les objets plus petits que ceux « au premier plan ». Cet atelier s'est révélé indispensable au final. Ici la théorie seule n'aurait pas apporté suffisamment. Il fallait que les élèves vivent l'action pour comprendre ce qui se passe dans notre vision.

Nous terminerons par l'atelier photographie[15]. Cette activité doit être perçue comme

14 Cf annexe 6
15 Cf annexe 7, 8

la finalité des travaux réalisés et par conséquent il aurait sans doute fallu la commencer plus tard ou alors refaire passer les premiers élèves afin qu'ils aient conscience de leur évolution. Mais les élèves ont besoin de manipuler l'appareil photo pour comprendre son fonctionnement et comment prendre une photo. Il aurait été intéressant de faire un retour sur les photos réalisées à l'aide d'un vidéo-projecteur et/ou d'un ordinateur afin que l'on s'interroge sur « comment améliorer cette image ? », mais cela n'a pas pu être réalisé par manque de moyens, c'est pourquoi, d'ailleurs, les photos ont été imprimées et collées sur un carton noir afin d'en prolonger les lignes.

Les élèves ont tenu l'appareil photo dans leur main chacun leur tour et ont pris eux-même la photo. Lors du visionnage de celles-ci il a semblé évident que la principale difficulté se situait au niveau du cadrage. L'appareil est un « réflex » assez lourd et les élèves ont eu du mal à se stabiliser avec. La solution fut d'apporter un pied afin que les enfants puissent poser l'appareil et se concentrer d'avantage sur leur photo. Il aurait été intéressant de reprendre les photos déjà réalisées et de faire un travail de recadrage sur informatique en se posant les bonnes questions : « la photo est-elle droite ? » « doit-on laisser la tête de untel qui regarde l'appareil photo ? », « cette personne est coupée, doit-on la laisser ou non ? Pourquoi ? », « la table ne semble pas droite, que peut-on faire pour qu'elle le devienne ? ». Encore une fois, par manque de moyens informatiques, nous avons donc travaillé manuellement les photos.

Un travail a été fait en collectif sur le visionnage des photos. Cela correspond donc à la phase d'institutionnalisation où les élèves utilisent leurs nouvelles connaissances dans un cas concret, les concernant directement. Enfin, c'est à cette occasion qu'ils visionnent les premières photos prises en début de cours, sans « technique ». A cette occasion les enfants pourront noter les évolutions effectuées depuis le départ et les différences remarquables entre ces premiers essais et le résultat final. En effet quatre enfants ont pris en photo la classe en tout début de stage. Ils pouvaient prendre n'importe quelle photo de la classe. Ils ont tous choisi de se mettre à un coin et de prendre une photo de la classe en groupe. Ainsi l'évolution du travail des élèves est clairement perçue. Elle s'est faite en continue et de manière active par les aller-retours opérés entre le savoir apporté par l'enseignant et la production de l'élève soutenu par... l'enseignant également...

III – Quelle finalité pour ces interactions ?

3.1 Le projet, l'élève, l'enseignant

> *« La photographie est un outil privilégié pour former le regard des élèves. Bien souvent le maître ne soupçonne pas ce qui retient leur attention. Il le découvre parfois avec surprise. Cette technique oblige l'élève à choisir un « plan » photographique. Il dispose ainsi d'un document aisément utilisable parce que la réalité s'y trouve traduite en deux dimensions. »*[16]

A travers le projet *« Images côté cour »* il a été donné aux enfants la possibilité de s'engager dans un processus de création. Ce projet, en place depuis 6 ans, utilise la photographie pour faire s'interroger les élèves du primaire sur le monde. En 2000, Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, et Catherine Tasca, ministre de le culture et de la communication présentent un plan quinquennal pour le développement des arts et de la culture à l'école. Les arts plastiques sont donc obligatoires. L'objectif est de placer au cœur de l'action « l'artiste, l'œuvre, le projet » car les élèves connaissent peu les images et fréquentent peu les lieux artistiques et culturels.

Dans le livre cité au dessus il est clairement explicité que le besoin pour les élèves d'être confronté à un environnement artistique n'est plus à démontrer. Et pour cela le rôle du maître est fondamental. C'est ce dernier qui donnera l'impulsion fondatrice d'une envie d'aller au-delà de l'état de spectateur. Il est écrit que l'enseignant a « vraiment un rôle de concepteur, d'organisateur, d'accompagnateur du projet artistique ». Puisque c'est lui qui met en forme la séquence c'est grâce à lui si elle fonctionne ou non. Il est celui qui motivera les élèves tout au long du projet pour s'investir dans une démarche esthétique ou artistique afin de porter une réflexion sur la monde. Le maître doit donc savoir à la fois s'adapter à son public et connaître suffisamment ses élèves pour ne pas s'éloigner de ce qui

16 F. LETZ et E. JOLLY, février 2002, *Une rentrée photographique*, CRDP académie de Créteil, Repères pour agir premier degré.

les poussent à aller plus loin dans leur démarche. Il doit garder en tête son objectif et en même temps savoir s'adapter aux besoins des élèves face à un enseignement qui demande beaucoup d'investissement.

L'utilisation de l'outil photographique à l'école permet aux élèves de faire évoluer leur regard sur ce qui les entoure. Car apprendre à regarder le monde c'est apprendre par l'action. Il faut que les élèves manipulent, jouent, s'approprient l'instrument pour ensuite l'utiliser et développer une démarche de questionnement du monde. L'enseignant, lui, est là pour le guider, et l'aider dans ce processus. Pour aider l'enfant, le maître a plusieurs moyens. Mais le plus efficace reste de « montrer », de « faire réfléchir » et, enfin, de « faire ». C'est donc le maître qui utilise les interactions entre pratique et théorie pour donner à l'enfant les meilleurs outils dans sa quête d'apprentissage. L'élève ne sait pas ce qu'il cherche, au fond. Il ne sait pas forcément où il va et comment il va y arriver. C'est donc bien le maître qui, en laissant les élèves trouver des réponses, dirige ce processus créateur. Il doit « conseiller sans influencer » quand l'élève fait des choix. En photo l'élève a choisi le cadrage, le point de vue et la mise en scène. En tant qu'enseignant il est évident qu'il faut permettre à l'élève d'aller au maximum de ses capacités en le poussant à s'interroger sur la raison de ses choix.

3.2 UNE CULTURE COMMUNE

Par l'analyse de plusieurs photographies et par ce projet de séquence les élèves ont aussi acquis une culture commune. C'est par l'analyse de plusieurs photos que les enfants vont pouvoir en repérer les caractéristiques et ainsi reconnaître un style, un éléments qui est directement en lien avec un artiste. Ainsi la classe entière sera réuni autour de ce savoir acquis et pourra le réinvestir dans la pratique. Chacun assimile un savoir différemment et par conséquent après avoir analysé une œuvre en classe entière il est possible que chaque élève en ressorte avec une sensibilité différente qui influencera ou non sa pratique. Et c'est là que l'interaction entre une analyse faite en commun et une pratique personnelle devient primordiale. Car c'est en partant d'un même savoir que chaque élève va développer une pratique qui lui est propre, mais aussi un questionnement différent. Le but de ces interactions n'est donc pas de faire une unité autour de l'art mais bien de pousser chaque élève dans un processus de réflexion qui lui est personnel et qui sera révélé avec l'aide de l'enseignant. Ces interactions permettent alors de mêler l'enseignement global d'un savoir avec le développement personnel de chaque enfant. C'est aussi en cela que ces interactions sont nécessaires.

Dans *Enseigner les arts plastiques*[17], D. Lagoutte (1994) exprimait déjà qu'« une expression artistique authentique est donc l'aboutissement d'une éducation bien menée visant à l'épanouissement de la personnalité, et d'un enseignement de contenus préalablement déterminés en vue d'une expression libérée. ». Cette notion d'authenticité en art est sans doute une des finalités essentielles que procurent les interactions entre pratique et analyse d'œuvre. L'élève, par ce jeu d'éléments, crée un objet qui lui est propre et que seul lui aurait pu inventer, faire, ou dessiner. Il donne corps à une partie de lui-même en prenant appui sur des bases solides qu'il a construit avec l'enseignant et la classe. C'est vers cette forme d'expression qu'il doit tendre. L'enfant nous montre ce qu'il sait, ce qu'il a appris, et ce qu'il sait faire. L'enseignant le pousse à élargir sa culture et ouvrir son regard en le sollicitant dans un perpétuel va-et-vient entre des œuvres montrées et étudiées et un retour sur une production en construction, en cours d'élaboration.

17 D. LAGOUTTE, 1994, *Enseigner les arts plastiques*, Hachette Education, Pédagogie Pratique à l'École

Finalement ces interactions ne sont pas une fin en soi puisqu'elles entrainent plus loin l'élève dans sa démarche. L'enseignant quant à lui se doit de trouver l'équilibre entre un apport théorique et une aide pratique. Pour illustrer cette théorie, attardons nous sur quelques manuels d'arts visuels et leur fonctionnement. Nous nous arrêterons sur deux manuels de la même collection, qui nous montre particulièrement bien l'importance de l'articulation entre savoir et savoir-faire.

Analyse de manuel

Dans les manuels de la collection « Arts visuels & »[18] ce qui est tout de suite visible c'est le choix fait de travailler un thème par livre. En effet, beaucoup de manuels travaillent par cycle ou par niveau et regroupent plusieurs sujets très différents. Ici le thème permet de travailler avec des élèves d'âges différents mais également des techniques diverses. Cela entraine une évolution, une progression tout au long du manuel non pas au niveau d'un cycle mais sur un travail en particulier. On y retrouve, pour chaque atelier, un « zoom » d'histoire de l'art ainsi qu'un découpage par thème : soit une œuvre, une technique précise, un genre pictural etc. Le livre est également entrecoupé d'arrêts sur des artistes actuels. Il essaie de recouvrir une bonne partie de l'histoire des arts mais n'exclut par l'art contemporain. Au début du livre nous trouvons une explication de la « démarche » entreprise. Ce sont donc des manuels assez complets qui mettent en évidence le parallèle entre analyse d'œuvres et pratiques plastiques. Les courts textes sont malgré tout bien fournis, mais rien n'empêche de compléter par d'autres supports. Enfin il est intéressant de voir que ces manuels touchent à toutes les formes d'art et ne restent pas focalisée sur la peinture ou le volume. Ainsi les auteurs arrivent à intégrer l'architecture, la photo ou encore la vidéo.

Cette collection représente bien la façon dont on enseigne les arts visuels aujourd'hui. On donne des apports théoriques pour « compléter » la pratique et enrichir la culture de l'élève. Mais ces apports ont également un tout autre objectif puisqu'ils ouvrent la pensée de l'élève vers d'autres champs de réflexion. Dans ces manuels la séparation entre

18 GUITTON M., Arts visuels et portraits, cycles 1,2 & 3, SCEREN, CRDP Poitou-Charentes.
LE GALLY., Arts visuels et paysages, cycles 1, 2, 3 et collège, SCEREN, CNDP-CRDP.

la pratique et la théorie est nette, notamment au niveau de l'agencement dans la page, mais c'est l'enseignant, lorsqu'il prépare et réalise sa séquence, qui active cette interaction entre l'analyse d'une œuvre et la production des élèves.

2.3 L'élève au cœur du système, guidé par l'enseignant

Il y a donc bien des interactions qui se créent entre l'analyse d'une œuvre et la pratique. Ces interactions s'opèrent si et seulement si l'analyse de l'œuvre permet à l'élève de faire un retour sur sa pratique et d'entamer une réflexion sur sa manière d'enseigner. On parle d'interaction car plusieurs éléments se combinent pour solliciter continuellement l'élève dans sa tâche. On parle d'interaction car l'enfant est acteur à la fois par le geste et la pensée. Il a besoin de pratiquer pour comprendre, et d'analyser, de faire une retour théorique pour faire évoluer son questionnement. Il y a interaction parce que la limite entre la pratique et la théorie n'est pas clairement définie. Il y a interaction parce qu'on ne peut pas réellement situer l'un par rapport à l'autre puisque c'est un renvoie perpétuel. Il y a interaction parce que le point d'équilibre entre les deux est invisible, peut-être inexistant. Mais il y a interaction parce qu'il y a différence entre des deux apprentissages et c'est aussi parce qu'il y a une pierre angulaire pour faire interagir pratique et théorie.

L'enseignant est au cœur de ce système puisque c'est lui qui va réguler les interactions entre les apprentissages et permettra à l'élève de se poser les bonnes questions. Ce n'est donc pas un simple jeu de va-et-vient entre la pratique et la théorie mais c'est une action menée par l'enseignant envers l'élève pour le faire réagir sur sa pratique et sur son sens de l'esthétique, son regard, finalement sur sa perception du monde.

CONCLUSION

L'articulation pratique et analyse d'œuvre pousse l'enfant à élargir la perception qu'il peut avoir d'une image, d'un tableau et par conséquent ouvre son regard sur le monde. Les interactions sont bien présentes puisqu'elles justifient les liens obligatoires entre l'action de l'élève sur sa production et un savoir donné par l'enseignant. Elles sont la dynamique qui permet à l'élève d'être en constante sollicitation et donc d'être réceptif à de nouveaux enseignements et de nouveaux questionnements sur sa pratique. Nous pouvons même dire qu'elles ont toujours été présentes car les deux apprentissages ont évolué en parallèle et en corrélation l'un avec l'autre.

Le but de ces interactions c'est le développement de l'élève, l'évolution de son regard sur le monde et sur lui-même car il est poussé à s'investir d'avantage dans une pratique artistique. M.C. Baquès[19] (2001) souligne que : « percevoir n'est pas voir […] lorsque nous contemplons une œuvre d'art, nous y voyons beaucoup plus que ce que nous percevons ». Ces interactions sont là aussi pour aider l'élève à voir autre chose, au-delà de la simple image. Il peut la détacher du réel et se l'approprier. Ces interactions ne sont donc pas un but en soi mais un pilier qui va permettre l'épanouissement de l'élève. Elles sont aussi la preuve de la nécessité d'un tel enseignement pour accompagner l'élève dans son développement personnel.

Les arts visuels contiennent donc des interactions fortes, des liens qui se régénèrent perpétuellement pour amener l'élève à avoir une démarche de questionnement et avoir toujours un nouveau regard sur ce qu'il a fait. Ces interactions sont la clef de voûte de l'enseignement des arts visuels car en plus du savoir et du savoir-faire, elles ajoutent le retour sur sa production, la réflexion.

19 BAQUES M.C., 2001, Arts, histoire et enseignement, enjeux du système éducatif, Hachette éducation.

BIBLIOGRAPHIE

TEXTES OFFICIELLES :

Arrêtés officiels du 6 janvier 1909 concernant les nouveaux programmes de l'École.

Bulletin Officiel, 14 février 2002, Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche.

Bulletin Officiel, 20 février 2008, Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche.

La sensibilité, l'imagination, la création*, Documents d'application des programmes*, 2002, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche.

Socle commun de connaissances et de compétences, décret du 11 juillet 2006, Ministère de l'Éducation nationale.

ARTICLES ET REVUES :

GUITTON M., *Arts visuels & portraits*, cycles 1,2 & 3, SCEREN, CRDP Poitou-Charentes

LAGOUTTE D., L'histoire des arts apprendre en pratiquant, *L'école aujourd'hui*, janvier 2011, n°15, 15-17

LE GALLY., *Arts visuels & paysages*, cycles 1, 2, 3 et collège, SCEREN, CNDP-CRDP

OUVRAGES :

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

BAQUES, M-C., 2001, *Art, histoire et enseignement, enjeux du système éducatif*, Hachette éducation.

D'ENFERT R., 2003, *L'enseignement du dessin en France*, Figure humaine et dessin géométrique, Belin, Histoire de l'éducation

DUBOUX C., 2009, Le dessin comme langage, presses polytechniques et universitaires

GAILLOT B.A., 2008, *Arts plastiques. Éléments d'une didactique critique*, Paris, PUF.

LAGOUTTE D., 1994, *Enseigner les arts plastiques*, Hachette Education, Pédagogie Pratique à l'École

LETZ F. et JOLLY E., février 2002, *Une rentrée photographique*, CRDP académie de Créteil, Repères pour agir premier degré.

ANNEXES

ANNEXE 1

Cycle 2, CE1, arts visuels

Séquence : L'école à l'ancienne et celle d'aujourd'hui. Projet mis en place après la visite d'une « classe à l'ancienne. »

Objectif de la séquence : Prendre en photo la classe aujourd'hui. (en opposition à Doisneau : la classe 1950)

Compétences :

- Observer, décrire et comparer des œuvres
- Travailler en groupe
- S'engager dans un projet. (C.7)

- Découvrir un photographe de référence : Robert Doisneau
- Connaître et utiliser le langage plastique de la photographie : point de vue, cadrage, champs, lumière
- Savoir prendre une photo en utilisant les nouvelles connaissances plastique de la photo

Matériel :

- Affiche *La pendule*, de R. Doisneau
- Différentes photocopies de photo
- Colle, ciseaux, Feuilles A4
- Appareil photo numérique

Déroulement des séances :

1 :	**Objectif :** Lire une image et en tirer des informations précises. Éveiller la curiosité des élèves sur la technique photographique et la mise en scène.	**Titre :** Sollicitation des élèves : démarches et procédés d'artistes, et mise en place des ateliers.	45min
2 :	**Objectif :** Participer aux différents ateliers pour apprendre le langage plastique, et l'utilisation de l'appareil photo.	**Titre :** Réalisation des élèves	45min
3 :	**Objectif :** Approfondir sa technique et sa réflexion sur les procédures employées.	**Titre :** Réalisation des élèves et travail d'approfondissement	45min

ANNEXE 1

4 :	**Objectif :** Porter un nouveau regard sur la photographie et sur ses propres productions.	**Titre :** fin travail d'approfondissement. Documentation œuvres d'art et piste de travail.	45min

Séance 1 : Sollicitation des élèves : démarches et procédés d'artistes, et mise en place des ateliers.

Objectif : Lire une image et en tirer des informations précises.
Éveiller la curiosité des élèves sur la technique photographique et la mise en scène.

Compétences : Observer, décrire des œuvres.
S'engager dans un projet (C.7)

Matériel : Affiche *La pendule* de Robert Doisneau.
Un cache par dessus l'affiche (découverte de l'affiche par « fenêtres »)

Déroulement :

Le matin, avant de commencer les cours, demander à 3, 4 élèves de prendre la classe en photo.
La seule consigne étant : « **prendre une photo de la classe** ».

Durée (min)	Organisation	Rôle du maître	Tâche des élèves
15	Collectif oral	Accrochage de l'affiche *La pendule* de Doisneau et par dessus cacher certaines parties afin de faire découvrir l'affiche au fur et à mesure. Diriger les élèves par des questions : *Que voit-on ?* *Que pourrait-il y avoir dans les parties cachées ?* *Peut-on situer l'époque ?*	• S'exprimer en levant la main • Décrire, commenter, parler sur une image • Faire des premières interprétations

		Lorsque l'image est entièrement visible, amener des questions relevant plus de l'analyse formelle : *Peut-on imaginer la position du photographe ?* *Les élèves sont-ils photographiés de près/ en gros plan ?* *Pourquoi ne voit-on pas le maitre et la classe entière ?* *Est-ce une prise de vue spontanée ?* Au fur et à mesure, noter les informations au tableau : Quand je prends une photographie je fais attention : - à la mise en scène - au cadrage (serré/large) - au point de vue (plongée/contre plongée) -le champ	
10	Collectif oral	Distribution d'une photocopie de la photo à chaque élève afin qu'ils puissent observer correctement les détails. Apport théorique par le prof à partir de ce qui a été vu : qui est le photographe, comment fait-il ses photo, quels sont ses choix.	• Observation en détail de la photo • Écoute et repérage des éléments techniques
		Annonce de la consigne : **R. Doisneau nous montre la classe d'autrefois, nous allons prendre en photo la classe d'aujourd'hui.** **Je participe aux différents ateliers pour m'exercer.** **Je choisis une mise en scène, je prends le temps de réfléchir à la photo que je veux faire, et je prends la photo.**	• Écoute de la consigne • Répétition de la consigne
20	En groupe ateliers.	Répartition des élèves en groupe. Explication des différents ateliers : *(pour chaque atelier en autonomie (1, 2, 3), une notice sera à la disposition des élèves)*	

ANNEXE 1

Atelier 1: le cadrage. ***6 élèves***
Distribution de plusieurs photocopies de photo. (n/b)
Recadrer la photo en la découpant.
Lui donner un nouveau titre compte tenu de ce qui est mis en valeur une fois le découpage fait.

Atelier 2 : détournement d'image. ***6 élèves***
2 photo par élève.
Créer une nouvelle image en combinant les deux photos.
Que raconte ta nouvelle image ?

Atelier 3 : Dessiner différents plans. ***6 élèves***
Une table centrale avec 4 objets aux formes simples disposés de manière précise (champignon, bouteille d'eau, gobelet et vase). Les élèves choisissent un « point de vue » et dessine ce qu'ils voient. Ils peuvent s'aider d'un « appareil photo en papier » (feuille A4 dans laquelle est découpée un rectangle).

Atelier 4 : la photographie. ***6 élèves.***
Chacun choisi une mise en scène à faire faire à ses camarades puis prend une photo en réglant, à l'aide de l'enseignant, le cadrage, le point de vue et le champ. Chaque élève a le droit à plusieurs essais.

ANNEXE 1

Séance 2 : Réalisation des élèves

Objectifs :
Savoir cadrer une image
Comprendre les différents plans qui composent la photo
Comprendre la notion de point de vue.
Savoir prendre une photo de manière réfléchie en fonction du sujet.

Compétences :
Créer de manière réfléchie.
Développer le sens de l'expression.
S'engager dans un projet (C.7)

Matériel :
Plusieurs photocopies de photo.
Colle, ciseaux
papiers, crayons ou craies.
Un appareil photo Canon 400D.

Déroulement :

Durée (min)	Organisation	Rôle du maître	Tâche des élèves
5	Collectif Oral	Rappel de ce qui a été vu sur R. Doisneau, sur les différents éléments importants à prendre en compte pour faire une photo, et sur les ateliers.	• Se rappeler ce qui a été fait. • Lever la main pour prendre la parole.
40	Groupe ateliers.	Continuation des différents ateliers avec roulement toutes les 20min.	• Chaque élève fait deux ateliers dans cette séance.

Séance 3 : Réalisation des élèves et travail d'approfondissement

Objectifs :
Savoir cadrer une image
Comprendre les différents plans qui composent la photo
Comprendre la notion de point de vue.
Savoir prendre une photo de manière réfléchie en fonction du sujet.

ANNEXE 1

Compétences : Créer de manière réfléchie.
Développer le sens de l'expression.
S'engager dans un projet (C.7)

Matériel : Plusieurs photocopies de photo.
Colle, ciseaux
papiers, crayons ou craies.
Un appareil photo Canon 400D.

Déroulement :

Durée (min)	Organisation	Rôle du maître	Tâche des élèves
5	Collectif Oral	Rappel sur les différents ateliers.	• Se rappeler ce qui a été fait. • Lever la main pour prendre la parole.
40	Groupe ateliers.	Continuation des différents ateliers avec roulement toutes les 20min.	• Chaque élève fait deux autres ateliers dans cette séance.

A la fin de la séance les élèves ont tourné sur les 4 ateliers et ont tous pris au moins une photo.

ANNEXE 1

Séance 4 : fin du travail d'approfondissement. Documentation œuvres d'art et piste de travail.

Objectifs : Comparer les photos prises au tout début et celles prises en séance d'arts visuels pour comprendre l'importance de la réflexion sur la pratique.
Connaître d'autres artistes ayant insister sur le travail du cadrage, du point de vue, et du champ.

Compétences : Savoir s'exprimer sur des œuvres.
S'engager dans un projet (C.7)

Matériel : Plusieurs photo de photographes : Henri Cartier Bresson, Dorothea Lange, André Kertesz, manuel Alvarez Bravo.
Un ordinateur pour afficher les différentes photo prises par les élèves.

Déroulement :

Durée (min)	Organisation	Rôle du maître	Tâche des élèves
10	Collectif Oral	Rappel sur les différents ateliers. Retour sur ce qui a plu ou déplu.	• Se rappeler ce qui a été fait. • Lever la main pour prendre la parole.
15		Affichage de plusieurs photo de photographes. Apports théoriques sur les photographes.	• Écouter, et observer les photographies • Avoir un nouveau regard sur les photo
20		Affichage des premiers photo prises et de celles prises lors des ateliers. Discussion autour des photos : pourquoi celle-ci vous plait ? Ce cadrage là est-il particulier ? Distribution d'un texte sur Doisneau avec la photo *la pendule* à chaque élève.	• Réutilisation du vocabulaire vu en cours • Comparer les anciennes et les nouvelles photo.

ANNEXE

2: Photos sur lesquelles nous avons travaillé







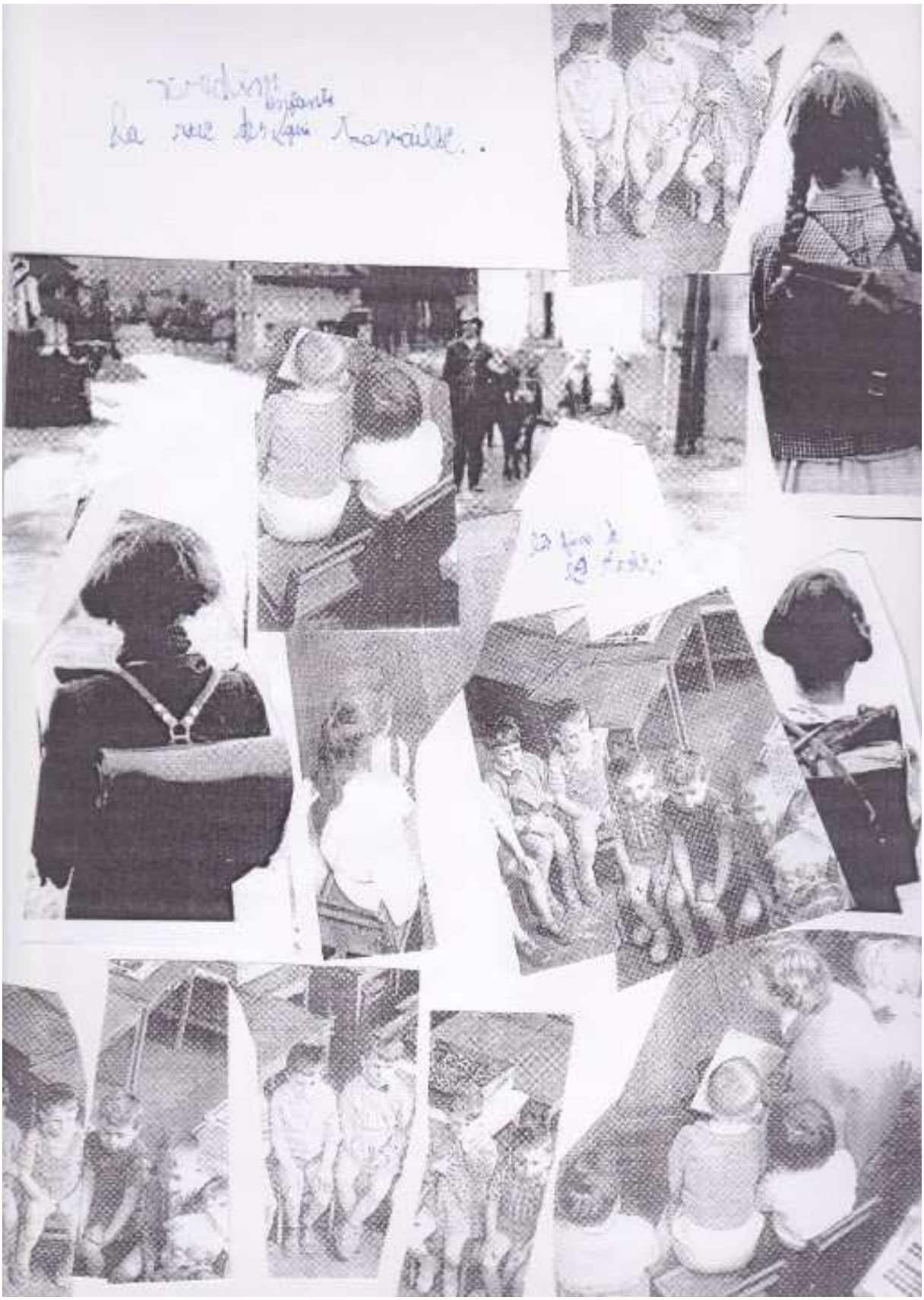






ANNEXE

3
recomposition d'image



ANNEXE

4


A l'école
la guerre a commencé
la rue Damesne, juin 195
Antoine

ANNEXE

5

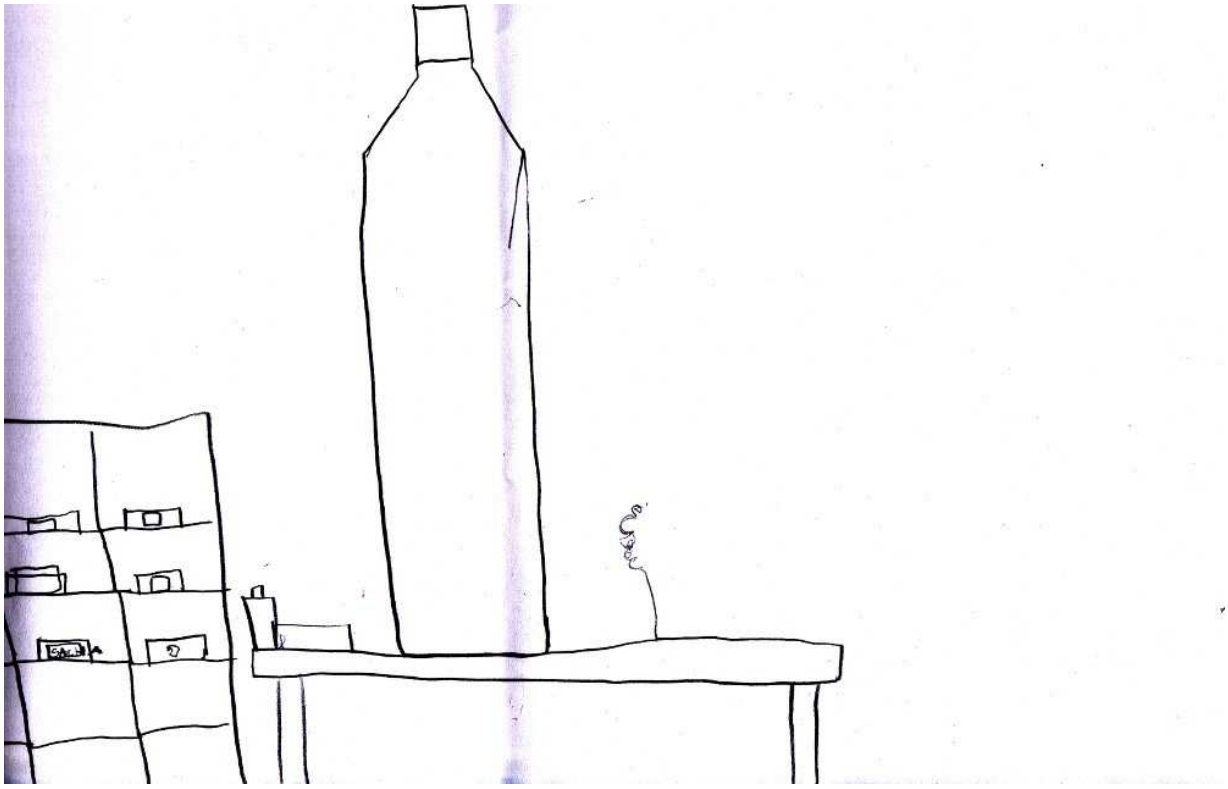


ANNEXE

6

Dessiner ce que l'on voit à travers un appareil photo en papier.





ANNEXE

7

Dans les photos ci-dessous les yeux des élèves ont été masqués conformément à la loir sur le droit à l'image. Lors de la soutenance les travaux réalisés avec les élèves seront ramenés.

Premières photos de la classe prises par les élèves





ANNEXE

8
photos prises et mises en scène par les élèves lors de la séquence







ANNEXE





RÉSUMÉ

Quelles sont les interactions possibles entre la pratique plastique des élèves et l'analyse d'œuvre ? Nous tenterons de répondre à cette question en essayant de comprendre comment peuvent s'enseigner les arts visuels, matière singulière de notre enseignement. Si nous partons de l'hypothèse que l'on trouve des interactions fortes entre ce qui est fait, dans le sens de fabriqué, et ce qui est étudié, alors qu'apportent-elles à cet enseignement ? A travers l'expérience d'une séquence réalisée en stage en responsabilité en CE1, sur la photographie numérique nous plongerons au cœur d'un enseignement complexe et en perpétuel évolution depuis toujours.

MOTS CLEFS

interactions, pratique, analyse, sens esthétique, plastique / artistique, savoir / savoir-faire