



HAL
open science

Quand les Arts Visuels à l'école élémentaire préparent à se construire un rapport au monde, se découvrir, grandir

Morgane Hennechart

► To cite this version:

Morgane Hennechart. Quand les Arts Visuels à l'école élémentaire préparent à se construire un rapport au monde, se découvrir, grandir. Education. 2012. dumas-00741243

HAL Id: dumas-00741243

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00741243v1>

Submitted on 12 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

MÉMOIRE

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : HENNECHART Morgane
SITE DE FORMATION : IUFM de Villeneuve d'Ascq
SECTION : 1

Intitulé du séminaire de recherche : Arts Visuels
**Intitulé du sujet de mémoire : Quand les Arts Visuels à l'école élémentaire
préparent à se construire un rapport au monde, se découvrir, grandir.**
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
Maîtres
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des
École interne de l'Université d'Artois



Sommaire

Remerciements.....	p 1
Introduction.....	p 2
<u>I° Quels outils en arts visuels pour comprendre le monde ?</u>	p 4
1) <u>Ce qu'en disent les programmes de l'école élémentaire</u>	p 4
1.1 <i>Évolution de la discipline au regard des programmes d'avant 1985 jusqu'en 2002...</i> ..	p 4
1.2 <i>En 2008 : le prolongement des orientations de 2002 et l'ajout de l'histoire des arts....</i>	p 5
1.3 <i>Les programmes de 2008, quel rapport au monde et à soi par les arts ?</i>	p 7
2) <u>Quelle démarche pour l'enseignant ?</u>	p 8
2.1 <i>Favoriser le dispositif de « la conduite de création », adopter une posture de médiateur</i>	p 8
2.2 <i>L'enseignement des arts visuels, une gestion particulière de l'imprévu et de l'évaluation</i>	p 19
3) <u>Quelles sont les attitudes des élèves ?</u>	p 25
3.1 <i>Se donner le droit de s'autoriser</i>	p 25
3.2 <i>... mais aussi d'engager un questionnement proche de celui des artistes</i>	p 29

II° les Arts Visuels à l'école élémentaire : un enseignement interdisciplinaire qui participe au développement de l'enfant.....p 37

- 1) Le développement de l'enfant en question.....p 37
 - 1.1 *Le développement moteur et psychomoteur.....p 39*
 - 1.2 *le développement social et affectif.....p 42*
 - 1.3 *le développement cognitif.....p 46*

- 2) Les arts visuels à la croisée des disciplines.....p 52
 - 2.1 *Arts visuels, maîtrise de la langue française, Histoire, quelle interdisciplinarité possible ?.....p 52*
 - 2.2 *Quels liens avec le domaine scientifique ?.....p 57*
 - 2.3 *Et avec le domaine social et civique ?p 59*

- 3) Les Arts Visuels, une discipline formatrice qui peut avoir des effets cathartiques ?.....p 62
 - 3.1 *développer des compétences transversales par les arts visuels.....p 62*
 - 3.2 *Créer pour prendre possession de la réalité.....p 63*

III° Vers quelle « éducation artistique » ?.....p 71

- 1) L'autoportrait comme dispositif pédagogique de construction de l'élève....p 71
 - 1.1 *Un sous-genre qui permet de se structurer¹.....p 71*
 - 1.2 *concevoir son autoportrait, une tentative de construction d'un rapport au monde et à soi par les arts visuels.p 76*

¹ Cf. Article « l'autoportrait, se structurer soi-même », Le monde, VIAUD, A. (16/07/10).

2) <u>Élargissements et perspectives</u>	p 84
3) <u>Former des amateurs avertis, citoyens de demain</u>	p 91
3.1 <i>La pratique muséale, une rencontre importante qui participe à l'éducation au regard</i>	p 91
3.2 <i>Quelles responsabilités pour l'enseignant en tant que passeur culturel ?</i>	p 98
Conclusion.....	p 105
Bibliographie.....	p 108
ANNEXE.....	p 111
Table des Annexes.....	p 112

Remerciements

Je tiens à adresser mes remerciements aux personnes et institutions qui ont contribué à l'élaboration du présent mémoire. Aussi, j'exprime ma gratitude :

- À l'Institut universitaire de formation des maîtres du site de Villeneuve d'Ascq et à son équipe pédagogique pour avoir assuré la formation théorique du Master Sciences et métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.
- À Monsieur J. LAGACHE, Inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription de Lille I centre, pour m'avoir autorisé à recueillir des données à l'école Lamartine située à Lille.
- Au Palais des Beaux Arts de Lille, pour m'avoir accepté l'accès à ses expositions, accompagné d'une classe de cycle 3.
- À Madame F. FABRE, directrice des séminaires d'arts visuels, pour son engagement, sa disponibilité, et ses recommandations méthodologiques.
- À Madame I. SOUTIF, ma directrice de mémoire en arts visuels, pour avoir assuré mon suivi dans la réalisation de ce travail de recherche à visée professionnelle, mais également pour m'avoir soutenue, guidée, et fait évoluer avec implication durant ces deux années de formation.
- À Monsieur P. BARYGA, directeur de mémoire en arts visuels, pour avoir porté un premier regard critique sur mon mémoire.
- À Madame C. VANDENBERGHE, directrice de l'école Lamartine et à son équipe pédagogique pour m'avoir accueilli et avoir enrichi mes questionnements.
- À Madame P. OBREGON, enseignante de l'école Lamartine, pour sa collaboration à mon projet, pour son écoute, ses conseils et pour m'avoir fait confiance.
- Aux élèves rencontrés et à leurs familles, pour leur contribution.
- À mes parents, ma grand-mère, mon frère et mon ami pour leur patience, leur aide et leur précieux soutien.

Introduction

Observe bien ton camarade et dessine son portrait. Telle est la consigne que j'avais énoncée l'an dernier aux élèves d'une classe au cours préparatoire à l'occasion de la prise en charge d'une séance d'arts visuels. Placés par deux face à face, chaque élève se mit à scruter le visage de son voisin avec intérêt et émotion. Si certains fronçaient les sourcils quand d'autres éclataient de rire en grimaçant, un élève mit sa tête entre ses bras et posa son crayon sur la table en repoussant sa feuille. Le sollicitant alors, je lui avais demandé par quoi il voulait commencer pour réaliser le portrait de la petite fille qu'il avait devant lui. Il me répondit sans relever la tête « *Je ne sais pas, je n'ai pas envie qu'on me dessine, je ne sais pas faire* ». Dès lors une multitude de questionnements me sont apparus ! Pourquoi un enfant de six ans refuse de s'adonner à une pratique couramment appréciée à cet âge comme le dessin ? En quoi donner à voir son propre visage à quelqu'un d'autre peut-il poser problème à l'école élémentaire ? La consigne exposée était-elle maladroite ou inappropriée ? Comment amener les élèves d'école élémentaire à comprendre que pratiquer les arts visuels ne veut pas dire montrer qui dessine le mieux mais qu'il s'agit d'apprendre à se poser des questions pertinentes et à explorer ?

Ce que certains considèrent comme une perte de temps, un loisir personnel, une activité facultative semble bien avoir sa raison d'être enseigner à l'école élémentaire même si les arts visuels déclenchent des interrogations, des incertitudes et des ambiguïtés tant chez les enseignants que chez les apprenants. Quoi de plus formateur pour un enseignant que d'être confronté à une telle réaction ? Comment en tirer partie pour se questionner sur les finalités d'une pratique professionnelle concernant l'enseignement artistique à l'école ?

Lors d'une première lecture des Instructions officielles, il apparaît que la Culture Humaniste constitue en accord avec le Socle commun de connaissances et de compétences, une valeur structurante qui fournit aux élèves des repères. Or, si les arts visuels contenus dans ce champ disciplinaire permettent aux élèves de se construire un jugement, de nourrir leur intelligence sensible et de favoriser l'avènement d'un regard affiné ; En quoi peut-on penser qu'ils constituent un outil précieux pour la formation de l'élève qui doit être assurée selon l'application d'une pédagogie particulière ?

En tant que future praticienne, mon questionnement de recherche portera sur *Quand les arts visuels à l'école élémentaire préparent à se construire un rapport au monde, se découvrir, grandir*. En admettant que cette discipline artistique doit être considérée par le professeur des écoles au même titre que l'enseignement des fondamentaux, peut-on croire qu'elle soit un outil de construction de l'identité pour les élèves, qu'elle constitue en soi une éducation, qu'il faille que le maître développe une démarche singulière pour l'enseigner ou qu'elle puisse être formatrice pour un enfant âgé de six à douze ans ?

S'il convient de s'interroger sur les outils nécessaires à développer, à s'approprier et à explorer en arts visuels pour comprendre le monde ; il est aussi instructif de comprendre en quoi cette discipline constitue à l'école élémentaire un enseignement interdisciplinaire qui participe au développement de l'enfant ; pour enfin savoir identifier vers quelle éducation artistique cet enseignement doit tendre dans un lieu de transmission de savoirs faire et de savoirs être tel que l'institution scolaire.

I° Quels outils en arts visuels pour comprendre le monde ?

1) Ce qu'en disent les programmes de l'école élémentaire.

Les arts visuels représentent une discipline enseignée obligatoirement à l'école. Si selon D. Lagoutte²(2010), une discipline se conçoit comme « un ensemble spécifique de connaissances qui a ses caractéristiques propres sur les plans de la formation, des mécanismes, des méthodes et des matières », comment les Instructions officielles présentent-elles l'enseignement des arts visuels à l'école élémentaire ? Il convient de souligner que ce dernier connaît notamment depuis 1985 une certaine évolution. Pour comprendre comment enseigner les arts visuels à l'école élémentaire de nos jours, il semble indispensable d'en cibler les objectifs et les enjeux. Dans quelles directions doivent converger les apprentissages des élèves en arts visuels ? Les finalités de cet enseignement ont-elles toujours été les mêmes ?

1.1 Évolution de la discipline au regard des programmes d'avant 1985 jusqu'en 2002.

Les *arts visuels* n'ont pas toujours eu cette dénomination, et nombreuses sont encore les personnes qui pensent aujourd'hui qu'à l'école on enseigne à leurs enfants les *arts plastiques*. Depuis la rentrée de 2002, les arts plastiques sont devenus les arts visuels. Pour D. Lagoutte (2010, 10), ce changement d'appellation aurait pour but « d'intégrer sous ce terme toutes les dimensions de l'image (...). Par là, ce serait une éducation à l'image qui serait prioritairement visée ». Il convient donc de penser que l'enseignement des arts évolue avec les changements de la société. Jusqu'en 1985, les programmes relatifs à l'enseignement artistique ne poursuivaient pas les mêmes objectifs qu'en 2002 ou même qu'en 2008.

Jusqu'en 1985, l'axe prioritaire dans l'enseignement artistique était celui du dessin d'imitation. Les élèves devaient s'adonner à des recopies d'œuvres où la ressemblance à l'originale était la principale qualité de la production réalisée par l'élève (Lagoutte, 2010).

² Cf. LAGOUTTE D., 2010, *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*, Domont, Edition Hachette Éducation.

La finalité de l'enseignement de l'art était donc la formation d'artistes, d'artisans. Progressivement elle évolua vers la formation de la perception, de la personne capable de se questionner. Le plan de cinq ans établi par Jack Lang en 2000 qui vise le développement des arts et de la culture est le témoignage que l'enseignement des arts visuels prend au fur et à mesure une place prépondérante dans l'enseignement scolaire. Les programmes de 2002 quant à eux constituent une nouvelle orientation et forment une rupture. En effet, les contenus se sont diversifiés vers la pratique et l'étude du dessin, des compositions et constructions plastiques, des images et de la perception visuelle, de la représentation de l'environnement, de la culture artistique et de l'imaginaire. Comme le concède D. Lagoute (2010) dans l'observation des évolutions des Instructions officielles propres à l'enseignement artistique de 1985 à 2002 sous la dénomination arts plastiques « face à la mutation du monde du travail, on avait pris conscience que l'individu aura sans cesse besoin, au cours de sa vie de s'adapter à de nouvelles situations, et pour cela de disposer de capacités d'innovation, d'intégration à un groupe et de prises de responsabilités. L'enseignement des arts plastiques était à même de remplir cette mission de formation ». L'axe prioritaire fut ainsi défini en termes de conduite de création à développer chez les élèves, ce que nous retrouverons également en 2008.

1.2 En 2008 : le prolongement des orientations de 2002 et l'ajout de l'histoire des arts.

S'il est vrai que les programmes définissant le domaine artistique en 2002 sont plus conséquents et détaillés qu'en 2008, les aspirations n'ont pas pour autant disparu, mais sont plutôt complétées. Les programmes de 2002 s'inscrivent dans un courant où l'éducation artistique représente un aspect irremplaçable de la vie scolaire. La fonction donnée à l'enseignement des arts visuels visent principalement à « *agir en artiste* » en expérimentant les formes artistiques pour se construire des schèmes de pensée et se poser les mêmes questions que les artistes (Queva, 2003, 2006). Comme le promulgue le préambule du Bulletin officiel de 2002 « A côté du raisonnement et de la réflexion intellectuelle dont l'importance ne peut être minimisée, le sens de l'observation, le goût de l'expérimentation, la sensibilité et l'imagination créatrice doivent être développés ». Aussi, dès 2002, la méthode d'acquisition des savoirs est celle de l'imprégnation culturelle, et nous constatons qu'elle est toujours en place en 2008 comme la pédagogie de la rencontre.

Les aptitudes à développer sont toujours celles de la maîtrise du langage en passant par une pratique artistique dont le but est l'accomplissement de l'individu et son expression dans un langage oral comme plastique.

En 2002, L'éducation artistique se développe dans trois types d'activités à savoir une pratique créative des élèves qui s'exprime pour donner corps à un projet personnel ; une rencontre avec les œuvres, et l'acquisition de savoirs et de savoirs faire. En 2008, nous remarquons qu'un item fut ajouté au programme, il s'agit de l'histoire des arts concernant six grands domaines et couvrant une période qui va de la Préhistoire aux temps actuels en abordant des aires géographiques variées³. La formation artistique est ainsi fondée sur l'exercice d'une pratique effective éclairée par la rencontre avec d'œuvres situées dans un espace-temps historique. Il est donc fondamental de comprendre que les finalités de l'enseignement artistique sont aujourd'hui de former un être actif qui soit amateur et non plus artiste comme en 1985.

Si avant la vision de la formation artistique et culturelle des élèves étaient plus centrée sur la culture de l'image, en 2008 le contexte historique se développe. (Queva, 2006). L'histoire des arts est présentée dans les programmes comme à mettre en relation avec les autres contenus disciplinaires. L'interdisciplinarité est donc favorisée par cette nouvelle entrée dans le domaine artistique. À la lecture des programmes de 2008, il apparaît que « la sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par des références culturelles liées à l'histoire des arts », l'enseignement artistique donc articuler ces deux versants de la discipline. De même, les programmes précisent pour le cycle des approfondissements que « la culture humaniste des élèves dans ses dimensions historiques, géographiques, artistiques et civiques se nourrit aussi des premiers éléments d'une initiation à l'histoire des arts ». L'histoire des arts étant aussi un moyen de se construire une première culture artistique à l'école. Les pratiques artistiques sont présentées comme « éclairées dans le cadre de l'histoire des arts, par une rencontre sensible et raisonnée avec des œuvres considérées dans un cadre chronologique ». Les élèves acquièrent ainsi des repères pour construire leurs apprentissages, ils pourront situer les œuvres et les artistes dans leur contexte.

³ Cf. Circulaire du 28 août 2008.

1.3 Les programmes de 2008, quel rapport au monde et à soi par les arts ?

Si les arts visuels regroupent les mêmes techniques que celles des arts plastiques, mais leur but prioritairement affirmé est celui de la *communication* (Lagoute, 2010), il apparaît une volonté de la part des Instructions officiels de mettre l'accent sur le partage d'informations, l'échange, la transmission. Qu'entend-on précisément par arts visuels ? Ce sont des arts qui regroupent les arts de l'image conçus comme utilisant un langage impliquant une diversité de pratiques, de supports et de médias (cf. supra). Il est indéniable qu'aujourd'hui nous sommes placés, et les enfants plus encore, au centre de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication qui emploient toute sorte d'image à profusion sans prendre garde de leurs effets sur les plus jeunes. Ces arts de l'image que sont la photographie, le cinéma, la télévision, l'affiche, la bande dessinée et l'illustration (Lagoutte, 2010), sont ainsi étudiés dans le domaine des arts visuels. Ne pourrait-on pas penser que l'esprit critique soit une dimension à développer dans l'enseignement artistique ?

Comme le précisent les documents d'application des programmes, les enseignants sont amenés à apprendre aux élèves à porter un regard particulier sur les images pour les comprendre par l'observation, la transformation, et la production. Il les amène à construire des relations, à partir de procédés divers et des sens possibles de l'image. Il les aide à prendre conscience de leur polysémie. Les points de vue des élèves sur leur interprétation peuvent être confrontés lors de discussions. Les articles parus dans *Beaux arts magazine* (2001)⁴ renforcent la conception des textes officiels selon laquelle l'art et l'école sont indissociables. C'est l'école qui semble donner aux élèves par l'enseignement des arts visuels des postures afin d'être critique face au monde qui l'entoure, et de se construire une culture.

La culture humaniste dispensée par l'école « donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle : par la lecture, la fréquentation des musées et autres spectacles culturels, par la pratique d'une activité culturelle, artistique. Elle a pour but de cultiver une attitude de curiosité pour les productions artistiques et pour les autres pays du monde » (Bulletin officiel, 2008). Il

⁴Cf. *Beaux-arts magazine*, numéro spécial, octobre 2011 *L'art à l'école pour les profs, les parents, et les élèves*.

semble important de nous questionner sur le métalangage propre aux arts visuels afin de comprendre les responsabilités qui incombent aux enseignants de l'école élémentaire dans l'enseignement de cette discipline. Ainsi, qu'entend-on par le terme de « culture » ? Selon I. Ardouin (1997)⁵, la culture artistique relève d'un « champ caractérisé par des pratiques, des savoirs et des œuvres mais aussi par certaines opérations mentales. C'est l'ensemble des savoirs, des postures, des pratiques et des œuvres d'art ». Il semble que la mission de l'école relative à l'enseignement artistique contient des enjeux qui sont au fondement de la construction d'un individu sensible et raisonné, capable d'ouverture d'esprit sur lui et le monde qui l'entoure. Or, « pour bien prendre en compte ces finalités, l'école primaire ne peut qu'avoir des exigences élevées qui mettent en jeu à la fois mémoire et faculté d'invention, rigueur et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie » (Bulletin officiel, 2008) .

Si la culture représente « un ensemble de connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement » (Lagoutte, 2010), comment les professeurs des écoles élémentaires s'organisent-ils pour enseigner les arts visuels ?

2) Quelle démarche pour l'enseignant ?

Si l'enseignant dispose d'une certaine liberté pédagogique dans la préparation de l'enseignement des contenus disciplinaires dispensés à l'école élémentaire, il apparaît que pour celui des arts visuels, il soit amené à se questionner plus encore sur la manière de le mettre en œuvre. Nous pouvons donc nous demander comment les enseignants doivent-ils aborder la dimension artistique avec des élèves d'école élémentaire ?

2.1 Favoriser le dispositif de « la conduite de création », adopter une posture de médiateur.

Le principe fondamental qui guide la préparation des enseignements est toujours le même, le maître doit mettre ses élèves en activité. En arts visuels, comment s'y prendre ?

⁵ Cf. ARDOUIN I., 1997, *L'éducation artistique à l'école*, Paris, Éditions ESF.

D Lagoutte propose une démarche qui est celle de la « conduire créatrice » reposant sur la mise en lien de six phases : la sollicitation des élèves, leur réalisation plastique en expérimentant des procédés, la prise de connaissance de ceux utilisés par les artistes, la documentation sur le sujet, la découverte d'œuvres d'art par un apport culturel organisé, le travail d'approfondissement et l'évaluation (2010, 160). Voyons comment doivent se décliner ses phases et quelle démarche l'enseignant est-il amené à appliquer.

Premièrement, la sollicitation relève d'un choix de l'enseignant afin de motiver et intéresser les élèves, ce qui est fondamental pour qu'ils soient partie prenante de la séquence (cf. Infra). Les entrées sont diverses, le maître peut choisir une sollicitation par production ou par perception. Selon D. Lagoutte, l'enseignant doit proposer une situation ouverte qui donnera lieu à divers questionnements auxquels les élèves peuvent proposer des réponses variées. Ainsi, dans l'objectif de recueillir des données en classe pour confirmer ou infirmer les hypothèses que j'ai émises en introduction, j'ai conçu une séquence d'apprentissage-enseignement sur l'autoportrait adaptée à des élèves de cycle III que j'ai mise en place dans une classe d'école élémentaire. (cf. *annexe 1*). Pour la phase de sollicitation, j'ai choisi d'en proposer une aux élèves par perception en organisant une visite découverte au Palais des beaux arts de Lille ayant pour thématique *à travers le portrait/l'autoportrait, montrer qui je suis*. Le questionnement que j'ai proposé aux élèves de la classe de cycle III, double niveau CM1-CM2 était large : *comment dire qui je suis sans passer par des mots ?* La fiche de préparation de la séquence mise en place dans cette classe tente de rendre compte des applications de nos recherches effectuées dans le présent mémoire et des avancées qui en découlent (cf. *annexe 2*). L'école se situant à Lille, j'ai également voulu tirer parti du patrimoine local comme le préconisent les Instructions officielles. Nous examinerons dans la troisième partie de notre raisonnement le déroulement de la visite au musée ainsi que les observations, questionnements et solutions qui me sont apparus.

Deuxièmement, la réalisation plastique des élèves doit répondre au questionnement posé par l'enseignant. Les élèves sont amenés à rechercher des solutions, pour cela, ils s'investissent, font des essais, échangent (cf. infra). Cette démarche amène les élèves à être acteurs de leurs apprentissages. En faisant, ils sont amenés à se confronter à des matériaux, des supports, des outils, des techniques. Le rôle de l'enseignant est de les guider, de les encourager, de les stimuler pour leur permettre d'aller plus loin dans leur réflexion

(Lagoutte, 2010). L'enseignant doit organiser des mises en commun des travaux des élèves pour les faire verbaliser sur leur production. Ils mettent des mots sur les façons dont ils s'y sont pris pour produire ce qui est devant eux, constatent les effets, expliquent ce qu'ils ont remarqué ou découvert. L'enseignant ne doit pas hésiter à faire formuler les « échecs » des élèves afin de trouver avec l'ensemble du groupe classe des pistes pour y remédier. Cette phase, j'ai pu le constater dans la mise en place de la séquence sur l'autoportrait est essentielle pour que les élèves comprennent ce qui est en jeu dans leur production plastique, mais aussi sachent identifier quels procédés ils ont mis en œuvre afin d'y parvenir. La mise en relation des productions des élèves peut s'effectuer par des classements (opposition, convergences...). Le travail de l'élève prend du sens. Il est fondamental que l'enseignant laisse les élèves libres de communiquer et de s'exprimer sur leurs travaux (Lagoutte, 2010).

Troisièmement, la confrontation avec les œuvres d'art constitue pour les élèves un moyen d'établir des comparaisons entre les procédés utilisés par les artistes et les leurs. Comme le met en relief la séquence sur l'autoportrait, l'enseignant doit faire des choix. En effet, tous les autoportraits de l'histoire de l'art ne peuvent être présentés aux élèves, et le but n'est pas de montrer le plus d'œuvres possibles répondant à une même problématique, mais il s'agit bien de comprendre et de réfléchir à d'autres types de réponses que les artistes ont pu apporter aux mêmes questions que les élèves se sont posés. Ainsi, l'apport culturel réalisé lors de notre séquence sur l'autoportrait qui demandait aux élèves d'établir des classements des reproductions présentées a mis en relief les critères utilisés par les élèves (*cf. annexe 2.c*). Ils ont ainsi regroupé les œuvres selon la posture des personnages (en buste, en pied) ; ce qu'il ressentait « c'est beau, c'est moche, ça fait peur ! » ; que les œuvres leur semblaient vraisemblables ou non, leur goûts « ça me plaît », qu'elles leur paraissaient récentes ou non. Il semble alors que cette phase permette d'amener les élèves à s'interroger plus encore sur le traitement de la thématique en arts visuels. De même, les élèves prennent conscience que la qu'il y a encore matière à réfléchir. En lien avec l'histoire des arts, l'apport culturel est important puisqu'il permet de mettre en relief les évolutions des questionnements des artistes.

Quatrièmement, la phase d'approfondissement correspond à une activité plus « cadrée », il s'agit pour les élèves de faire un retour sur leur production afin de l'améliorer en prenant en compte ce qu'ils ont appris de leurs camarades, des artistes et d'eux-mêmes.

J'ai pu constater que ce n'est pas chose facile pour les élèves car ils considèrent qu'une fois la production accomplie, ils n'ont plus rien à changer. Le rôle de l'enseignant est ici prépondérant pour faire comprendre aux élèves qu'il est important de savoir prendre du recul sur son travail et sur soi-même afin de présenter un produit abouti⁶, riche de ses expériences. Les élèves doivent donc être amenés à s'auto-évaluer pour se former. Faire (opérations plastiques), regarder (comparer, chercher du sens), s'exprimer (créativité), apprécier et évaluer sont donc les grandes actions que l'enseignant doit faire vivre à ses élèves dans l'enseignement des arts visuels à l'école élémentaire.

L'enseignant développe certaines attitudes pour favoriser le suivi de la conduite de création que doivent adopter les élèves. Il est donc important qu'il sollicite et stimule les élèves. Il doit tout d'abord leur faire comprendre qu'ils se situent dans un temps et un espace délimité, il y a eux et les autres. Le maître doit prévoir et offrir aux élèves des occasions de découvertes collectives mais aussi individuelles. Lors de ces situations, le maître est souvent sollicité par les élèves pour les conseiller. (Lagoutte, 2010). Sachant que l'enseignant doit également fournir aux élèves du matériel lors des ateliers de pratiques personnelles, j'ai désiré n'introduire pour la réalisation des autoportraits réalistes⁷ qu'un crayon à dessin, une gomme et une feuille canson de format demi-A4 par élève. Je désirai les amener à exploiter les notions d'ombres, de nuances (traits plus ou moins prononcés). Ainsi, les élèves ont découvert que plusieurs effets étaient possibles à partir de l'utilisation d'un seul médium.

Ces cinq phases représentent donc une proposition d'outils que les enseignants peuvent fournir aux élèves pour leur permettre de comprendre le monde et d'agir sur celui-ci. Cette approche ne doit pas être considérée comme une accumulation de séances qui n'entretiendraient pas de liens entre elles. En effet, il s'agit bien pour le maître de fournir aux élèves des moyens et des situations pour s'approprier des façons de penser et de faire dans l'optique de témoigner de leur présence par les arts visuels (Ardouin, 1997). L'enseignant joue alors un rôle précis dans l'enseignement des arts visuels, il doit viser à apporter à ses élèves des formes de conduites spécifiques à la discipline. En ce sens, il est celui qui prévoit et offre un accès aux arts par l'école.

⁶ Cf. programmes de 2002.

⁷ Cf. atelier 3 de la séquence sur l'autoportrait (annexe 2.b).

Dans notre dispositif de recueil de données, il fut intéressant de proposer aux enseignants d'école élémentaire de compléter un questionnaire portant sur leur vision de la discipline et sur leur manière de l'enseigner. (cf. *annxe3*). L'enseignant est-il donc bien celui qui doit mettre en œuvre des occasions de découvertes et de pratiques des arts à l'école élémentaire ? Sur une vingtaine de questionnaires distribués, seuls deux m'en sont parvenus complétés. Doit-on y voir un désintérêt des enseignants pour la discipline ? Que retrouve-t-on dans les réponses de ceux qui ont le temps d'y répondre ? Il apparaît que les missions propres des enseignants en arts visuels reposent sur la nécessité de créer chez les élèves l'ouverture d'une porte artistique qui leur permet de s'initier aux arts visuels et d'en prendre part de façon active. Les expressions qui reviennent à la question *Si vous deviez définir vos missions auprès des élèves dans l'enseignement des arts visuels*, sont « donner accès, créer des occasions de découvertes, sensibiliser les élèves, les familiariser, leur donner des moyens d'observer autour d'eux de façon réfléchie, leur permettre de manipuler différentes matières, s'autoriser, se donner le droit d'essayer, les faire prendre conscience de leur potentialité créative... ». Il apparaît donc que l'enseignant est celui qui donne aux élèves certaines clefs afin de leur permettre de s'engager dans le domaine artistique pour appréhender le monde. Cela se fait donc par la connaissance d'un « patrimoine culturel commun », la sensibilisation à une certaine posture volontaire et réflexive à adopter face aux œuvres d'art mais aussi par la pratique et la production de réalisations plastiques. Si l'enseignant doit développer certaines attitudes et façons de penser les arts visuels chez ses élèves, il convient de croire qu'il doit également en développer lui-même.

L'an dernier, lors de la mise en place dans la classe de cycle II de la séance sur l'autoportrait (cf. infra introduction), je m'étais trouvée face à une situation complexe à laquelle je n'ai pu sur le moment apporter de réponse cohérente. L'enseignante ne m'avait laissé qu'une seule séance pour aborder la thématique en question. Elle considérait que selon la réforme de Xavier Darcos en 2008 qui replace les fondamentaux au cœur des programmes, la place de l'enseignement des arts visuels ne devait pas être conséquente. En revanche, selon P Straub⁸ « il y a un risque que l'enseignant réduise la séance d'art à des résumés sur la vie et l'œuvre d'un artiste, sur un courant artistique... Or quelle que soit la discipline artistique abordée, nous restons convaincus qu'elle doit, avant tout, reposer sur

⁸ Cf. Article, *Arts visuels, ancrer les connaissances par une pratique éclairante*, P. Straub Bas-Rhin, s.l.n.d

une pratique éclairante ». L'année dernière, à la réaction négative de l'élève de la classe de cycle II, je ne savais pas quelle conduite adaptée en réponse. C'est pourquoi je m'étais rendue compte que je ne savais pas moi-même les finalités de l'enseignement que je dispensais, ni même la manière dont je devais m'y prendre pour susciter chez les élèves une envie de produire plastiquement qui leur apporterait des connaissances sur la manière de s'exprimer sans forcément passer par la parole. Or, cette année grâce aux recherches effectuées par le présent mémoire et par la pratique en classe que j'ai pu avoir dans une classe de cycle III⁹, j'ai pu m'apercevoir comme le souligne Ardouin (1997) qu'il est essentiel que la pratique que nous faisons vivre aux élèves doit être « éclairante ». L'an dernier, je n'avais pas réellement proposé de sollicitation, les élèves n'avaient donc pas compris le questionnement auquel je voulais les amener, et dont la réponse devait se formuler par leur réalisation plastique.

Comme le précise D. Lagoutte (2010), la pratique désignée comme « agir productif », doit toujours être concrète. « Elle intègre le savoir et l'imagination de buts, à la fois préalables aux actes et modifiés en cours d'actes selon les contraintes données. Elle est action et réflexion, et s'inscrit dans une dynamique d'interrogation et d'analyse critique permanente ». Si l'an dernier, je n'ai pu organiser librement mon enseignement des arts visuels¹⁰ ; cette année, il fut formateur d'avoir la chance de pouvoir monter un projet en accord avec le Palais des beaux arts de Lille et l'enseignante de cycle III qui m'a accueilli dans sa classe. J'ai pu réellement identifier le rôle de l'enseignant qui est, pour que les élèves comprennent le monde et s'interroge sur celui-ci et sur eux-mêmes, de leur fournir un contexte et des outils non seulement pour penser, voir, mais aussi pour faire afin de promouvoir leur créativité. Mon rôle dans la gestion des séances fut d'orienter les questionnements. Par exemple, pour les élèves qui ne savaient pas quoi mettre dans les bulles composant leur autoportrait/silhouette¹¹, je leur ai demandé de réfléchir à la manière dont ils se voyaient, à ce qui les animait, à ce qui était précieux pour eux, ou de demander à leur camarade de les décrire, comment il les voyait et comment les renseignaient sur leurs goûts...Je leur ai donné autant que possible l'envie d'en savoir plus sur eux, sur les autres. La mise en stage peut donc être comprise comme une mise en scène,

⁹ Cf. annexe 1

¹¹ Cf. atelier 1 de la séquence sur l'autoportrait (annexe 2).

où l'on voit que l'enseignant est souvent amené à théâtraliser pour emmener les élèves sur le chemin des arts visuels. Pour faire réfléchir les élèves sur les postures possibles à adopter pour donner une certaine forme à leur silhouette (cf. supra), je n'ai pas hésité à expérimenter avec eux des attitudes pour prendre conscience des effets provoqués par les postures de notre corps dans l'espace, des intentions qu'on peut mettre dans des positions, des attitudes avec son corps.

Ce que réalisent les élèves doit leur parler pour qu'ils puissent s'y identifier. Ainsi, parler d'art à des élèves renvoie à un concept plutôt abstrait alors que parler d'artiste renvoie à une personne concrète, à des personnalités qu'ils connaissent. Lorsque j'ai demandé aux élèves durant la troisième séance de la séquence de reprendre leur autoportrait, les élèves se sont demandés de quoi je parlais. J'ai donc dû évoquer les silhouettes, l'élément concret sur lequel ils avaient travaillé afin de faire le lien avec la thématique que j'évoquais. Pour appuyer nos dires, nous pouvons évoquer les réponses aux questionnaires distribués aux élèves de deux classes d'école élémentaire portant sur leur vision de l'art et de la culture. (cf. *annexe4*). Dans la question concernant les artistes, les élèves n'hésitent pas à citer *Picasso, Chopin, Van Gogh, Mozart, De Vinci, Magritte, Rodin, Mika, Lorie ...*, des entités concrètes.

Afin de mettre en place un dispositif favorisant la conduite de création, l'enseignant va devoir jouer un rôle plus « privilégié » envers ses élèves dans l'enseignement des arts visuels en comparaison à celui des autres disciplines. Comme le souligne les questionnaires complétés par les élèves mais aussi leurs réactions durant la mise en place de la séquence sur l'autoportrait, l'enseignement des arts visuels exploite la dimension esthétique chez les élèves. Selon D. Lagoutte (2010), l'esthétique renvoie « au sens étymologique, à la science du sentiment, des sensations, du sentir ». Les élèves évoquent donc apprécier les séances d'arts visuels puisqu'ils « apprennent de belles choses, ressentent et représentent des émotions, s'amuse, puisque ça les aide à s'exprimer, à montrer ce qu'ils aiment... ». Le rôle de l'enseignant est également de s'adapter et d'exploiter ce côté affectif contenu dans l'enseignement des arts visuels. Pour ce faire, il peut se montrer rassurant, être disponible pour les élèves, respecter les productions et les personnalités qui s'y reflètent... Lors de la mise en place de la séquence, j'ai dû rassurer les élèves sur le fait qu'on avait le droit de ne pas tout montrer de soi, qu'on pouvait garder des choses secrètes, qu'on devait juste faire des choix sur ce qu'on décidait ou non de

représenter et de donner à voir. La pratique artistique est au cœur de l'enseignement des arts visuels et l'enseignant doit donner aux élèves les moyens de la mettre en œuvre en favorisant leur capacité d'expression et de créativité (Ardouin, 1997).

Quel est donc le rôle primordial de l'enseignant dans l'enseignement artistique à l'école élémentaire ? Il doit avant tout être capable de fournir de bons outils, d'apprendre une posture, de créer des habitudes de penser et de faire chez les élèves pour favoriser ce dialogue entre les œuvres d'art et eux-mêmes. L'enseignant est donc un maillon qui crée et donne sens à l'art aux élèves. L'enseignant pour cela doit être convaincu que l'art n'est pas éducatif en soi mais que c'est son enseignement qui le rend ainsi (Ardouin, 1997). Par un souci du développement du sens de l'organisation et de la responsabilité des élèves en séance d'arts visuels, l'enseignant vise à leur faire acquérir une certaine autonomie pour penser et agir. On peut dire comme le précise D. Lagoutte (2010) que l'enseignant par cet apprentissage des arts visuels révèle l'enfant à lui-même en l'accompagnant dans sa quête de sens pour qu'il pousse ses réflexions le plus loin possibles. De la même manière, Picollier¹² (2009) insiste sur le fait que l'enseignant ne doit pas se contenter de faire pratiquer les élèves toujours de la même manière, mais qu'il doit varier autant que faire se peut l'inscription au monde de l'enfant. Ce qui apparaît comme l'élément fondamental pour l'enseignant est donc bien d'aider les élèves à se poser les bonnes questions. Les savoirs doivent être contextualisés pour que les élèves s'engagent dans leur acquisition. Ainsi, l'enseignement des arts visuels n'est formateur que s'il permet aux élèves de s'interroger sur lui et de grandir (M. Duchamp). L'enseignant doit donc être un « créateur pédagogique » (Picollier, 2009).

En discutant avec les jeunes enseignants, il est courant de remarquer que ce qui pose souvent problème dans l'enseignement des arts visuels est la transposition didactique. Ce sont également les difficultés que j'ai éprouvées l'an dernier pour la séance sur le portrait au cycle II. Il convient que le maître n'emploie pas face aux élèves de savoirs savants, mais bien des savoirs enseignés. Certes, il lui appartient de se forger une culture savante, mais il doit aussi savoir la transposer en éléments enseignables aux élèves. Comme le préconisent Chevallart et Verret¹³(1975) « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose une

¹² Conseiller pédagogique en arts plastiques.

¹³ Cours théoriques sur la transposition didactique de Mr DEBRUYCKER, Master SMEEF, semestre 2.

transformation préalable de cet objet en objet d'apprentissage ». A travers la visite au Palais des beaux arts constituant la première séance de ma séquence (cf. *annexe 2.a*), j'ai tenté autant que possible de ne pas débiter ma séquence par le mot « portrait » avec les élèves, mais bien en commençant par identifier les invariants du genre relevant d'éléments observables pour les élèves (ça représente des personnes, leurs attributs, leur expression, leur condition sociale...), pour progressivement construire le concept du portrait et de l'autoportrait en arts visuels. La simplification du discours aussi nommée par Develay la « vigilance épistémologique » est donc à appréhender par le maître dans l'enseignement des arts visuels. Dans le même ordre d'idée, l'enseignant doit fournir aux élèves les moyens de s'accomplir mais sans le faire pour eux (Lagoutte, 2010) ; Pour cela, le maître établit dans son enseignement une certaine évaluation de la zone proximale de développement de l'enfant (cf. supra II. 2-Vygotsky) afin de l'amener à développer ses potentialités par la persévérance et d'évoluer. L'enseignant par l'enseignement des arts visuels doit tirer les élèves par le haut.

Si la discipline est souvent considérée notamment par les parents d'élèves comme un acte ludique sans réelles visées éducatives et pédagogiques, il appartient aux enseignants de contredire cette image préconçue par un apprentissage organisé et convaincu du contraire. En effet, lorsque j'ai distribué des questionnaires aux parents d'élèves de deux classes d'école élémentaire (cf. *annexe 6*), ce qui en représente environ plus d'une cinquantaine, seuls dix m'en sont revenus. Cela n'est-il pas encore une façon de penser que les parents d'élèves n'accordent pas de réelle importance à cet enseignement ? A la question *Pensez-vous que l'enseignement des arts à l'école soit aussi important que celui des Mathématiques ou du Français ?*, plus de la moitié des réponses sont négatives. Toutefois, certains à l'inverse reconnaissent l'école comme un lieu propice pour apprendre l'art à leur enfant car ils évoquent entre autre les possibilités pour ses derniers de « visiter des expositions, d'apprendre à apprécier ce qui les entoure, de se développer, d'apprendre des choses que les parents ne peuvent leur apporter, d'exprimer des émotions, de s'ouvrir culturellement... ».

L'enseignant doit bien souvent redoubler d'effort pour enseigner les arts visuels de façon à favoriser une préparation qui prenne en compte toutes les dimensions que nous venons d'évoquer, il doit avant toute chose être persuadé qu'il s'agit d'un enseignement spécifique qui a toute sa légitimité éducative à l'école. Comme le défend I Ardouin

(1997)¹⁴, l'élève ne peut apprendre en arts visuels que si l'enseignant établit des choix raisonnés et personnels quant aux œuvres à étudier pour qu'elles soient « susceptibles d'aider l'élève à mettre en résonance les questions qu'il se pose ». Elle précise également que l'enseignant est le seul à pouvoir agir de cette manière à la différence d'autres partenaires. En effet, elle souligne que certes les médiateurs culturels et les artistes transmettent une culture artistique, mais elle n'est pas directement adaptée aux élèves de l'école élémentaire. Si les médiateurs culturels informent prioritairement leur public en transmettant un patrimoine pour tous, et les artistes exposent et expliquent leurs travaux, les enseignants constituent tout de même le premier maillon de l'accès au sens des arts visuels pour les élèves. Des partenariats ne font qu'enrichir les connaissances de ces derniers mais le rapport à la culture artistique ne va pas de soi et « nécessite des apprentissages » (Ardouin, 1997) que seul l'enseignant est à même de fournir aux élèves.

Il est ici question d'une certaine identité professionnelle à acquérir et d'une mission éducative à jouer auprès des élèves. L'enseignant est celui qui connaît leur type de rapport au monde et qui peut concevoir la pratique « comme un moyen pour l'enfant d'exercer des capacités mentales, de problématiser, de conceptualiser » (Ardouin, 1997). L'enseignant est comme responsable des apprentissages des élèves dont il a la charge, il les connaît et maîtrise les processus d'apprentissage de ces derniers. Comme le précise I. Ardouin, l'enseignant n'est pas un spécialiste de l'art mais il est avant tout un pédagogue qui doit apprendre aux enfants à devenir autonome. L'enseignement des arts visuels doit donc se concevoir en termes de communication et d'échanges.

Si comme le préconise D. Lagoutte (2010), « les séances d'arts visuels à l'école ne doivent pas prendre la forme d'un apprentissage magistral mais d'un enseignement mouvant et vivant qui fait interagir toutes sortes de notion : de la représentation mentale en passant par l'intention et le désir de découvrir », comment l'enseignant peut-il organiser son enseignement en prenant en compte les représentations des élèves, mais aussi leurs besoins ? Il semble que l'enseignant soit amené à tirer parti de la motivation de ses élèves. Pour ce faire, il porte de l'intérêt à ce qu'ils produisent, favorise une estime de soi positive, situe la faisabilité du travail qu'il demande aux élèves.

¹⁴Cf. chapitre III : *De l'enseignement artistique à la culture artistique à l'école.*

L'enseignant doit, mise à part lors des séances de pratiques, analyser et donner du sens aux œuvres étudiées pour animer et susciter chez l'enfant un comportement de chercheur. Les élèves doivent mener une quête du sens des œuvres d'arts qui sont codées et porteuses de messages. L'enseignant doit jouer sur le ressenti, le sensible des élèves pour façonner leur manière de regarder et d'appréhender différentes formes d'arts visuels. (Lockwood, 2009), mais ajoutons qu'il doit également leur donner les moyens d'aller plus loin que dans l'observation esthétique d'une œuvre. En effet, comme le souligne Lagoutte (2010,100) « l'œuvre d'art ne doit pas seulement s'offrir à la contemplation de l'élève, mais par le moyen d'animations adaptées, être intégrée à son propre espace culturel (...). A l'école primaire, on doit donner à l'élève l'occasion d'emmagasiner un potentiel d'images, de revivre les images premières et de prolonger aussi loin que possible cette rêverie ». Afin d'appliquer ces concepts, remarquons que ce qui fût en jeu lors de la mise en place de la séquence au cycle III est une évolution de conduites à adopter de la part des élèves en six temps. Ils sont ainsi passés du stade du constat « c'est beau, ça me fait peur ! », à l'appropriation d'outils et de méthodologie du regard (cf. supra III.3) qui leur ont permis de se forger une habitude à questionner ce qu'ils ont devant eux (pourquoi ? comment ?), pour enfin établir des liens avec ce qu'ils connaissaient auparavant¹⁵. L'enseignant est alors le pédagogue privilégié pour fournir aux élèves des possibilités de rencontres avec le monde par le moyen de l'enseignement des arts visuels. Pour D. Lagoute (2010, 226) « l'enseignant est là pour inciter, stimuler, impulser, susciter des actions. Il est là pour donner sens aux choses. Il est un animateur en révélant l'enfant à lui-même, il intervient pour l'aider matériellement et en lui posant des questions. L'élève ne découvrira pas tout seul le sens de ce qu'il fait. Le rôle éducatif de l'instituteur est d'apporter des éléments indispensables de culture, d'accompagner l'élève dans sa quête, pour qu'il la pousse le plus loin possible ». De plus, l'auteur souligne que l'enseignant d'école élémentaire doit alterner entre des temps d'éducation et des temps d'enseignement dans la préparation et la mise en œuvre de cette discipline auprès des élèves (2010, 197). En effet, dans le temps d'éducation, l'enseignant va favoriser la mise en œuvre du processus conduisant à la conduite de création pour les élèves en leur donnant des occasions de travailler individuellement pour s'exprimer. Les élèves seront donc amenés à « s'approprier une manière d'agir à des fins de création et à s'approprier une œuvre afin de nourrir sa propre

¹⁵ Cf. les vanités en peinture et l'autoportrait en littérature avaient été étudiés dans une séquence avant ma venue dans la classe.

création ». Le travail collectif est également en jeu puisqu'il permet aux élèves de faire des transferts afin de « tirer parti des procédés des artistes ». Le temps d'enseignement quant à lui constitue celui de la construction des savoirs. Nous avons pu remarquer lors de notre séquence que ces temps d'éducation et d'enseignement étaient certes intimement liés, mais qu'ils demandaient à l'enseignant une certaine part d'adaptation ; le fondement de l'enseignement des arts visuels à l'école élémentaire étant de partir des représentations et des réactions des élèves (Ardouin, 1997). Aussi, comment l'enseignant est-il amené à gérer cette spécificité ?

2.2 L'enseignement des arts visuels, une gestion particulière de l'imprévu et de l'évaluation.

Nous l'avons compris, le domaine des arts visuels fait appel chez les élèves à l'exploration de leur jugement esthétique. Ils sont amenés à explorer le monde et leur propre personne entre autre par l'intuition et leurs ressentis. Ces réactions ne peuvent pas toutes être anticipées par l'enseignant, comment doit-il alors les exploiter dans l'enseignement des arts visuels ? La pédagogie à mettre en œuvre pour développer l'intelligence sensible des élèves et faire en sorte que leur créativité s'épanouisse dans le cadre scolaire doit répondre à une certaine attitude à développer de la part des enseignants. M. Rochut¹⁶ insiste sur le fait que l'enseignant doit « se faire l'allier des différences et des singularités ». En soulignant que la créativité ne peut s'enseigner comme le français ou les mathématiques, elle explique qu'« il s'agit avant tout d'installer un climat favorable à son apparition et à sa propagation. ». L'enseignant qui doit donc mettre en relation l'enfant et l'art. Il doit accepter que dans la préparation de son enseignement, si organisé soit-il, il restera toujours une part d'aléatoire dans sa mise en œuvre en classe. Si le rôle de l'enseignant est d'amener l'élève à la découverte de sensations, M. Rochut précise que « ce territoire est un grand réservoir, à la fois lieu d'ancrage et de ressource pour un langage personnel qui s'invente en s'exprimant ». J. Clément¹⁷ conclut que « l'école reste un vecteur majeur d'initiation ». En ce sens, l'enseignant ne peut contrôler les ressentis des

¹⁶ cf. article *Développer une pensée créative*, Beaux arts magazine, 2011.

¹⁷ Président d'Arte France.

élèves pendant les séances d'arts visuels et ne peut les prévoir. Toutefois, il peut en tirer parti pour guider leur questionnement et enrichir leur approche de la discipline.

Dans le questionnaire destiné aux enseignants (*cf. annexe 3*), à la question *D'après vous, qu'est-ce qui se joue entre les élèves et les œuvres d'art ?*, bien souvent, les enseignants répondent « la curiosité, la découverte, les émotions, la rencontre de choses uniques et singulières, l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique, la médiation, l'adoption de certains comportements réflexifs... ». Si certains éléments comme l'acquisition d'un métalangage peuvent être envisagés et enseignés par l'enseignant même, d'autres relèvent du domaine plus personnel et sensible comme la curiosité ou la découverte qui sont propres à chacun.

Pour tirer parti de cette part d'aléatoire contenu dans l'enseignement des arts visuel à l'école élémentaire, l'enseignant doit faire naître chez ses élèves un besoin, une envie, une volonté de s'inscrire au monde par les arts (Ardouin, 1997). Pour ce faire, il doit faire ressentir aux élèves qu'ils sont tous concernés par cet enseignement. Aussi, lors de ma sollicitation au Palais des beaux arts, j'ai remarqué qu'il ne fallait pas hésiter à faire des liens entre ce que l'on observait dans le domaine artistique et son propre quotidien. Dans l'étude des portraits peints par Largillière ou dans l'observation réfléchie des autoportraits exposés dans le musée lillois, il fut intéressant de les rapprocher de la vie des élèves. En effet, en évoquant que les peintres représentent des scènes du dimanche où tout le monde se ballade comme le font les enfants dans les parcs avec leurs parents et cueillent des fleurs ; ou encore en évoquant que les peintres se représentaient par la peinture pour témoigner de leur présence à un moment donné de leur vie, comme les élèves le font souvent en se photographiant ; les élèves peuvent se sentir partie prenante, et nous verrons que cela répond également à une part de leur développement global tel le concept d'égoïsme (*cf. supra II.1*). L'enseignant doit réussir à créer des occasions pour disposer de l'investissement de tous les élèves pendant les séances en arts visuels et parallèlement, il doit savoir « improviser » et rebondir sur ce que remarquent les élèves. Par exemple, lors de la phase de sollicitation, un élève repère sur une peinture en fond des ruines romaines et fait le lien avec ce qu'ils avaient étudié dans les vanités. Le maître doit tirer des fils entre les thématiques étudiées auparavant pour donner du sens et de la cohérence à l'enseignement qu'il dispense. D'un autre sens, il peut arriver que les élèves fassent des remarques qui ensuite vont prêter à confusion. Par exemple, lorsque nous avons

défini ce qu'était le portrait au musée, un enfant a parlé du format portrait qu'il utilisait sur son ordinateur et lors des évaluations, les élèves ont souvent défini le portrait comme étant un tableau orienté à la verticale. Il appartient donc au maître d'être prudent et clair dans son enseignement. I. Ardouin souligne que l'art du pédagogue est de connaître ses élèves, leurs goûts, leurs questions car « si l'on veut donner l'occasion aux élèves de nuancer leurs goûts, il faut leur proposer des œuvres dans lesquelles ils trouveront du sens ». L'enseignant doit donc amener ses élèves à développer sur leur propre représentation, un certain esprit critique en se servant de leurs connaissances et de leurs ressentis propres.

Le rôle de l'enseignant est complexe dans le domaine de l'enseignement artistique puisqu'il oscille entre deux attitudes différentes. Il doit concilier le fait d'intervenir pour aider l'enfant à faire des liens, à comprendre, à progresser, à se réaliser ; mais dans le même temps, il doit prendre en compte que tous les élèves n'ont pas les mêmes besoins et objectifs dans un temps donné. Penser cela serait « mépriser le potentiel créatif que chacun possède en lui et contrarier les chances d'un accomplissement individuel » (Ardouin, 1997). Ainsi, l'un des paramètres qui ne fut pas évident à gérer dans la mise en œuvre de la séquence sur l'autoportrait fut la gestion du temps et des rythmes des élèves. En effet, certains avaient déjà exploré, et de façon cohérente les trois ateliers proposés lors de la deuxième séance, alors que d'autres n'en étaient qu'à leur premier atelier. L'enseignant doit comme le précise I. Ardouin (1997), partir des représentations des élèves, de leurs questions pour leur permettre de les résoudre ou de les dépasser.

Si depuis les années 1990, la préoccupation principale de l'école est de « placer l'élève au centre du système éducatif », I. Ardouin concède que l'enseignant développe en arts visuels plus encore un souci de l'apprenant dont le rapport au savoir doit permettre aux élèves dont il a la responsabilité d'apprendre pour grandir. L'enseignant donc doit comme elle le préconise permettre à l'élève de construire des savoirs qui nécessitent qu'on le place « au bord du manque ». Ainsi, l'enseignant doit mettre ses élèves dans une situation où ce qu'ils savent déjà ne leur sert pas à résoudre le problème qu'on leur propose pour qu'ils aient envie d'en apprendre plus et de découvrir d'autres solutions. Or, pour cela, il faut bien que les élèves soient partie prenante de l'expérience.

L'une des grandes difficultés est bien dans l'enseignement des arts visuels de faire émerger des questions chez les élèves pour qu'ils comprennent en quoi telle ou telle notion

peut avoir de l'importance pour lui et sa compréhension du monde. L'une des conduites à tenir et à développer chez l'enseignant est donc de ne pas être trop strict et de laisser une part de liberté aux élèves en arts visuels, tout est donc une question de nuances. Le maître est polyvalent dans sa posture professionnelle pour l'enseignement des arts visuels, tantôt encadrant, tantôt observateur, il doit baser son enseignement sur un équilibre qui alterne le sensible et raisonné. I Ardouin part en effet du principe qu'en tout enfant, il y a un être sensible et il appartient à l'enseignant de faire germer la graine créative qu'il contient en lui par un enseignement artistique à visée réflexive. Souvent, nous futurs enseignants, éprouvons des difficultés à concevoir les séances en arts visuels pour l'école élémentaire, car nous ne savons pas d'où partir. En réalité, il convient de se baser sur les objectifs préconisés par les Instructions officielles et sur les questions des élèves¹⁸. Ainsi, les situations d'enseignement/apprentissage doivent être « utiles aux enfants pour dépasser certains obstacles », mais il faut tenir compte comme le souligne I. Ardouin que « La divergence est par nature inprogrammable, il faut savoir l'admettre ».

Pour gérer la part d'imprévu dans cet enseignement spécifique que constituent les arts visuels, l'enseignant peut aussi être amené à décentrer l'élève de sa production pour le recentrer ensuite. Par exemple, à la réalisation du deuxième atelier sur l'autoportrait¹⁹, un élève s'est représenté sous les traits du personnage de fiction Buzz l'éclair²⁰. Il me montre fièrement sa production. Je décide alors de lui faire part tout d'abord des points positifs de son travail (respect des proportions, travail appliqué), mais je lui rappelle également la consigne. L'élève se décentre ainsi de sa production et fait des recherches sur les personnages mythologiques et comprend que Buzz l'éclair n'en est pas vraiment un. Toutefois, l'élève a assimilé qu'il fallait se représenter dans la peau d'un personnage de fiction et sa production n'est pas totalement incohérente, les dieux étant aussi des héros imaginaires. Bien souvent, comme le pense A-M Doly²¹, l'enseignant est amené à jouer un rôle de médiateur dans le sens où il doit parfois soutenir l'élève, l'encourager, le mobiliser en créant l'attrait (donner un sens à l'action). La médiation est un élément structurant pour l'enfant, elle permet de l'aider à accomplir l'action qui lui est demandée. Aussi, par la

¹⁸ Cf. article beaux arts magazine, 2011, *un dur métier qui fait encore rêver*.

¹⁹ Cf. autoportrait en dieu ou déesse grec (annexe 2.b)

²⁰ Cf. dessin animé *Toy Story*, Walt Disney.

²¹ In *Métacognition et médiation*, crdp auvergne.

verbalisation, nous pouvons remarquer que le langage oral utilisé pendant les séances d'arts visuels aide à la prise de conscience des processus mentaux en jeu dans la réalisation de la tâche. Écouter les élèves est aussi une mission de l'enseignant en arts visuels.

Si D. Lagoutte souligne que depuis 1995, on demande à l'enseignant de doser son enseignement entre liberté et contraintes, expression spontanée et établissement de règles, expérimentation et connaissances des démarches d'artistes, acceptation de l'imprévu et apports de références culturelles, il convient alors de se demander comment élaborer les consignes en arts visuels ? Les consignes de travail doivent être largement ouvertes pour impulser de véritables recherches de la part des enfants et une multitude d'effets produits. (Ardouin, 1997). L'enseignant sait que les trouvailles des élèves sont le plus souvent issues de situations où l'on a posé le moins de contraintes possibles, comme j'ai également pu le constater lorsque les élèves de cycle III ont établi la composition de leur premier autoportrait (*cf. annexe 2.a*). Si l'enseignant a posé dès le départ un fil conducteur qui puisse servir de repère aux élèves, les aventures personnelles et les essais plastiques n'en seront que plus riches. Les arts visuels ne constituent donc pas un apprentissage comme les autres puisqu'il relève du privilège et de la confiance, les élèves nous donnent à voir des réflexions personnelles comme le font les artistes.

En revanche, même si les enseignants doivent laisser les élèves libres de faire des découvertes personnelles, il doit aussi guider leur regard et leurs attitudes notamment devant les œuvres d'art. F. Barbe-Gall (2002)²² précise donc que lorsque l'enseignant prépare une visite pédagogique dans des lieux comme les musées, il doit habituer les élèves à aborder directement l'image en se demandant *Qu'y a-t-il à voir ? Pourquoi ?* Elle souligne aussi qu'il faut susciter l'envie de voir des tableaux aux enfants comme on suscite l'envie d'apprendre à lire. Il ne faut pas croire que les élèves apprennent l'essentiel d'eux-mêmes. Il s'agit vraiment de construire un juste équilibre entre la prise en compte de l'imprévu, des émotions des élèves et ce qu'on peut leur apporter en tant qu'enseignant des arts visuels. De plus, F. Barbe-Gall précise qu'il ne convient pas d'utiliser des arguments dénués de sens pour les enfants comme « *ça fait partie des choses à connaître* » en présentant les œuvres d'art, mais qu'il faut savoir limiter son enthousiasme devant

²² Cf. BARBE-GALL F., 2002, *Comment parler d'art aux enfants ?*, Paris, Edition Adam Biro.

certaines œuvres pour laisser aux élèves le plaisir de la découverte et de l'appropriation. Laisser de l'espace et du silence pour que l'élève se situe devant les œuvres est fondamental. Ainsi, D Lagoutte, I. Ardouin et F. Barbe-Gall s'accordent à penser que l'enseignant doit certes préparer son enseignement (cf. infra I.1.1), mais il doit également tenir compte des productions personnelles des élèves, de leurs intérêts et inspirations tout autant que ce qu'il a à leur apporter. L'attitude de l'enseignant dans la gestion de l'imprévu inévitable en séance d'arts visuels se conçoit donc comme à la fois attentive mais aussi distanciée par rapport aux élèves.

Par ailleurs, comme toute autre discipline enseignée à l'école, les arts visuels font l'objet d'une évaluation ; Toutefois, l'enseignant doit concéder qu'elle est différente de celles pratiquées par exemple pour les fondamentaux. En effet, l'évaluation en arts visuels est double puisqu'elle porte à la fois sur le résultat, sa production plastique mais également sur la démarche suivie par l'élève (Lagoutte, 2010). Il est important que l'enseignant n'évalue pas les productions des élèves selon un jugement esthétique personnel mais selon les significations de celles-ci. Aussi, l'enseignant doit évaluer ce que l'élève a voulu communiquer à travers sa réalisation. Les critères de réussite semblent donc résider dans les qualités plastiques ainsi que dans l'expression (intensité, originalité, sincérité) explorées par les élèves (Lagoutte, 2010). L'évaluation doit donc plutôt être formative que sommative puisque comme le croit I. Ardouin « l'essentiel pour une production est d'être individuelle et authentique ». Une élève de CM1 de la classe où j'ai mis en place la séquence sur l'autoportrait m'a dit « je n'aurai pas une bonne note parce que je ne sais pas dessiner ». Ainsi il convient que l'enseignant prenne en compte les efforts et la persévérance des élèves dans la pratique des arts visuels tout autant que l'acquisition de leurs savoirs en matière d'histoire de l'art et de connaissances de ce qu'on fait et explorer les artistes. Pour la composition de l'évaluation de ma séquence, j'ai ainsi souhaité posé des questions pour que les élèves expriment leurs choix et la manière dont ils ont procédé pour réaliser leurs autoportraits. (cf. *annexe 2.i*), cela est aussi révélateur de ce que les élèves ont assimilé et découvert de la séquence. Par exemple, à la question *Si tu devais donner un titre à ton premier autoportrait, comment l'appellerais-tu ?*, les réponses portaient souvent sur l'aspect personnel du sous-genre qui consiste à se représenter soi-même dans tout ce que ça comporte de personnel. On retrouve par exemple, je l'appellerai « le panier, mes sentiments à moi, miroir, mes choses, le moi-même, la musique dans le

vent, mon moi, mon tout premier autoportrait, œuvre faite par Clément, la Sacha lilloise, le joueur de foot ... ». Les attributs qui renvoient une fois de plus à des éléments concrets sont plus vite assimilés. D. Lagoutte (2010) précise les compétences qu'il est important d'évaluer dans les séances d'arts visuels. Elles se composent d'une appréciation à porter sur les attitudes, la mise en relation des concepts fondamentaux de temps et d'espace et sur les compétences méthodologiques (cf. *annexe 6*). Nous pouvons comprendre ces compétences comme la première partie de l'évaluation à mener par les enseignants, la seconde portant sur l'acquisition des savoirs (le genre du portrait et son sous genre l'autoportrait, les invariants d'une étude plastique d'œuvre d'art, la connaissance de quelques artistes dans l'histoire de l'art qui ont interrogés autrement l'autoportrait...). Une telle évaluation est donc à mettre en œuvre durant toute la séquence, elle est progressive.

Soit, l'enseignant doit évaluer ses élèves lors des séances d'arts visuels et sur leur progression, mais il est aussi important qu'il produise une réflexion distanciée sur ses propres pratiques (Lagoutte, 2010). Il peut donc se demander si la démarche engagée est adaptée à l'objectif visé, s'interroger sur ses attitudes pendant les séances (directif, en retrait...). Si l'enseignant doit certes prendre en compte les préoccupations des élèves, il doit autant que possible les amener à se poser les mêmes questions que les artistes pour appréhender le monde au moyen des arts visuels. Aussi, doit-on penser l'enseignement des arts visuels en termes de postures à faire acquérir aux apprenants ?

3) Quelles sont les attitudes des élèves ?

3.1 Se donner le droit de s'autoriser ...

Si les arts visuels constituent un enseignement particulier à dispenser pour les enseignants de l'école élémentaire, quelles attitudes doivent-ils viser à faire acquérir à leurs élèves durant ces séances? Il faut avant tout préciser ce que nous entendons par attitudes ou postures. Comme le définit Lagoutte (2010, 282), une posture est un « ensemble circonstanciel de disposition du corps, de la sensibilité, de la pensée que mobilise et oriente une activité de production artistique ». Ainsi, il ne s'agit pas pour les élèves de se comporter physiquement d'une certaine façon qui serait guidée par l'enseignant, mais bien de développer avoir un mode de pensée et de ressenti particulier

par rapport au réel à un moment précis. Soulignons qu'en esthétique, J-M Schaeffer²³ définit la conduite de création comme « un comportement et plus précisément une séquence comportementale » à adopter.

Si l'on apprend dans la plupart des disciplines scolaires aux élèves à se conduire comme des apprenants à qui on dispense un enseignement plus ou moins magistral, à être attentifs et à participer en demandant la parole ; dans les séances d'arts visuels, il en est tout autrement. Nous n'entendons évidemment pas ici discréditer quelque forme d'apprentissage que ce soit, mais nous voulons souligner les spécificités de l'enseignement artistique. Ainsi, comme le soulignent les réponses au questionnaire destiné aux enseignants (*cf. annexe 3*), les élèves sont amenés en arts visuels « à s'autoriser, à se donner accès à une culture artistique, à s'essayer », de manière plus explicite que dans l'enseignement des fondamentaux. Pour ce faire, les enseignants doivent fournir aux élèves des occasions leur permettant de s'exprimer et d'apprendre puisque comme le précise Picollier, si les élèves construisent avec l'enseignant le sens à donner aux arts visuels, ils s'approprient de manière plus cohérente et systématique les enjeux de la discipline. Le facteur motivationnel d'une pratique des arts visuels à l'école vaut la peine d'être mentionné car d'une part, on le retrouve dans les réponses des élèves au questionnaire, puisque pas un seul élève n'a coché la case « non » à la question *Aimes-tu les séances en art ?* D'autre part, nous avons pu remarquer dans les réponses au questionnaire des parents que les élèves parlent tous de ce qu'ils font en arts visuels et surtout de ce qu'ils ont aimé et appris à faire, de même, les élèves étaient enchantés lorsque je venais dans leur classe afin de poursuivre la séquence sur l'autoportrait²⁴.

Ainsi, si les arts visuels sont perçus par les élèves comme un plaisir, ils sont également conscients qu'ils y construisent des savoirs. Par exemple, on retrouve dans les questionnaires les constats suivants « *on apprend des choses, on peint et on sculpte, on peut montrer ce qu'on aime et ce qu'on sait faire, ça m'aide à exprimer, c'est intéressant et instructif, je comprends des choses que je ne connaissais pas, on travaille sur la mythologie, ça apprend beaucoup sur l'histoire, ça nous fait connaître des choses, on nous explique des tableaux, on réfléchit...* ». Les élèves doivent en arts visuels pour s'autoriser

²³ In *Les célibataires de l'art*, 1986.

²⁴ Cf. les élèves en parlait dans la cours de récréation, dans les couleurs et l'enseignante de la classe me l'a confirmé également.

se sentir sujets, être convaincus que les arts visuels peuvent les aider à grandir en développant leur esprit critique notamment par l'éducation au regard enseigné par l'enseignant (cf. supra III.3). Ainsi, comme le souligne Picollier, « Partir du désir et de l'acte de l'enfant est une des priorités d'un enseignement des arts plastiques à l'école : cela permet d'accompagner l'élève dans sa découverte du visible et cela lui permet de nuancer cette inscription au monde, de se rendre compte qu'elle peut avoir de multiples visages, et qu'elle peut provoquer de multiples impressions ». Les élèves doivent donc assimiler qu'en arts visuels ils apprennent à communiquer autrement que par des mots, et se poser des questions sur les problèmes de la vie. (Ardouin, 1997). Dubuffet disait « La peinture est un langage beaucoup plus spontané et beaucoup plus direct que celui des mots : plus proche des cris ou de la danse. C'est pourquoi la peinture est un moyen d'expression de nos voix intérieures tellement plus efficace que celui des mots ». J-C Vieaux²⁵ insiste sur un des grands objectifs de l'enseignement des arts l'école, il s'agit pour les élèves d'« apprendre à comprendre, à agir et à faire ». il souligne aussi que « surtout, c'est développer des compétences d'expression non verbale, la découverte et le renouvellement de moyens d'expression artistique, qui ne procèdent pas seulement du discours oral ou écrit comme dans les enseignements dits traditionnels ».

Si l'on en croit les propos de P. Straub selon lesquels la pratique artistique des élèves doit être au cœur des séances d'art à l'école, il convient de leur faire comprendre qu'ils doivent « jouer le jeu », que ce n'est pas une option dans leur scolarité et que ces séances les amènent à expérimenter et à prendre des risques. Les élèves sont mis en séance d'arts visuels face à un manque de connaissances qui les empêche de prime abord l'accès à la compréhension des œuvres (cf. infra), mais en acceptant d'aller vers l'inconnu, les élèves vont être amenés à essayer de produire une réalisation plastique, puis vont constater et analyser les effets produits et les comparer aux procédés employés par les artistes. M. Rochut²⁶ n'hésite pas à rappeler qu'il s'agit pour les élèves avant tout « d'accepter de créer avant d'apprendre, de produire avant de conceptualiser », en ce sens ils doivent se lancer dans l'expérience de l'imprévu également. Comme le souligne Lagoutte (2010), « C'est en forgeant qu'on devient forgeron » aussi, plus l'élève sera partie prenante dans la séquence

²⁵ Cf. article *Concilier théorie et pratique*, Beaux Arts magazine – J-C Vieaux, Inspecteur d'académie et inspecteur pédagogique régional d'arts plastiques dans le Nord Pas-de-Calais.

²⁶ Cf. article *Développer une pensée créative*, Beaux arts magazine - M .Rochut, passionnée de pédagogie et de méthodologie

d'apprentissage, plus il consolidera ses connaissances (Ardouin, 1997). La pratique plastique exige des élèves qu'ils s'approprient des comportements de chercheurs en expérimentant des supports, des médiums, des outils, et des gestes. Chaque élève doit donc se donner le droit à l'école d'essayer de modeler, de peindre, de graver et de se poser des questions sur comment se donner à voir aux autres et pourquoi le faire. La pratique est essentielle pour que l'élève prenne conscience du pouvoir que chacun détient de produire des impressions autrement que par le langage oral ou écrit²⁷. L'enseignant amène les élèves à appréhender les arts visuels par une approche empiriste et personnelle. Ainsi, lors de la réalisation des ateliers proposés avec la séquence sur l'autoportrait (*cf. annexe 2*), les élèves ont dû donner à voir des éléments qui font partie d'eux-mêmes. Ils sont amenés à comprendre qu'il s'agit d'une discipline particulière où ils ont le droit de se poser des questions que les autres disciplines ne permettent pas d'appréhender comme *Comment représenter ? Pourquoi ?* L'élève doit lors des séances d'arts visuels combiner plusieurs actions dans un même but : répondre à un questionnement posé et comme le précise Picollier « Les enfants sont très sérieux quand ils réalisent une production. Leur pensée est aussi active que leurs mains ».

Ce que les élèves doivent également s'autoriser en arts visuels est d'apprendre à regarder autrement, et cela commence par l'observation des œuvres. Si « on peut parcourir du regard sans voir » (Picollier), lors de la visite au musée, j'ai insisté sur la nécessité de prendre le temps avec les élèves de regarder les œuvres que j'avais sélectionné.

Pourquoi éduquer son regard ? Il s'agit de permettre aux élèves de mieux percevoir et appréhender le monde visible car, pour dépasser la perception superficielle, le regard a besoin d'être activé, éduqué (Picollier). Il appartient pour cela à l'enseignant d'aider les élèves à *déconventionnaliser* leur regard. Picollier précise qu'Ernst a bien vu des personnages dans des emprunts de peinture et que Picasso a réussi à voir des cornes de taureau dans un guidon... On peut préparer les élèves à regarder autrement ce qui se présente devant eux en leur posant des questions, en les amenant à se rendre compte que tous ne voient pas les mêmes choses et qu'il y a plusieurs façons de regarder selon qu'on s'attarde sur l'ensemble de ce qui est donné à observer, sur un détail ou même selon que l'on détient avant de regarder un questionnement préalable : *Qu'est-ce qu'on me donne à*

²⁷ Cf. Article animation et éducation, p 22

voir ? Pourquoi ? Quel est le message que l'artiste veut faire passer ? Qu'est-ce que je connais qui ressemble à cela ?... Aussi, pour des élèves qui ne percevraient pas comment regarder autrement, l'enseignant peut aborder l'éducation au regard sous des aspects ludiques comme en utilisant un système de lucarne pour découvrir une reproduction, ou même regarder un paysage de différents points de vue, voir en ayant la tête en bas (Picollier). Pour que les élèves prennent conscience de ce qui leur est donné à regarder, il faut que l'enseignant les amène à verbaliser ce qu'ils voient. En devant décrire ce qu'ils ont devant eux, l'enseignant fait s'attarder les élèves sur leur ressenti, leur imaginaire, leurs connaissances préalables, puisque comme le pense Picollier, « c'est en verbalisant qu'on s'approprie ce qu'on a vu ». De même, les élèves ensuite vont transférer ce qu'ils ont vu à leur propre personne et vont pouvoir développer à leur tour la volonté de rendre visible notamment son existence et son individualité, car quelle plus grande récompense pour un élève que d'exposer son travail ?

Les élèves sont amenés à justifier leur jugement, à argumenter leurs choix, leur point de vue sur une œuvre comme sur sa production ou celle de ses camarades. Les élèves doivent certes se servir de leur intuition pour créer et inventer mais ils doivent aussi prendre conscience que tout ne se vaut pas et que les choix qu'ils réalisent ont une portée sur leur travail et leur progression en arts visuels. D. Lagoutte précise alors que « juger, c'est surtout sentir intelligemment ». Les élèves doivent donc certes s'autoriser mais aussi se dépasser dans les séances d'arts visuels. Ainsi, en termes de postures, les élèves doivent s'engager, persévérer dans leurs recherches et expérimentations. De concert, I. Ardouin et D. Lagoutte préconisent que l'élève doit être amené en séance d'arts visuels à exercer une attitude *internaliste* (faire des arts), mais aussi *externaliste* (réfléchir aux enjeux de se faire). Même si on ne prétend pas dans le domaine scolaire élémentaire former des professionnels de l'art, peut-on penser que les élèves puissent prendre appui sur les premières personnes qui se questionnent sur les finalités de l'art, à savoir les artistes

3.2 ... mais aussi d'engager un questionnement proche de celui des artistes.

Nous venons de mettre en évidence l'importance de « faire » et de « voir » en arts visuels. Toutefois, cela ne veut pas dire qu'il s'agit de réaliser des actions pour en établir un simple constat ou satisfaire une demande de l'enseignant, mais qu'il est bien question

lorsqu'on « fait » en art de tenter de comprendre des problèmes que se sont posés des artistes, et lorsqu'on « voit » en art de questionner ce qui nous est présenté. Aussi, pour comprendre les enjeux de la discipline artistique, il est indéniable que les élèves doivent pouvoir adopter les mêmes types de démarche réflexive qu'engagent les artistes en vue de comprendre monde, de se comprendre et de réfléchir sur les choses de la vie (Ardouin, 1997). La pratique et la réflexion doivent donc être intimement liées dans leur exercice par les élèves. Ces façons de procéder tendent à montrer que l'art représente une conquête du sens et des sens. Comme le précise I. Ardouin, il ne s'agit pas pour les élèves de copier les travaux des artistes en les reproduisant « à la manière de... », mais bien d'adopter les mêmes postures réflexives qu'eux, les mêmes façons d'interroger le monde et leur place au sein de celui-ci au moyen des arts visuels. Nous pourrions pour autant nous demander pourquoi alors les artistes en copient d'autres si ce n'est pas la posture qu'il faut adopter ? I. Ardouin propose la réponse suivante : les artistes savent pourquoi ils copient, ils copient pour créer et réinterroger. Ils effectuent une prise de distance par rapport à leur projet et à celui des autres. Ainsi, les exercices de copies peuvent participer à l'éducation du sujet, si et seulement si, ils sont menés à dans le but de questionner et de se situer à partir d'une certaine distance. Pour être éducative, la copie doit être problématisée comme tout objet d'étude en arts visuels. Afin d'appuyer cette remarque, F. Prost et Picollier²⁸ indiquent que « pour les enfants, toute approche artistique doit se faire au travers d'une pratique : il ne s'agit pas d'infliger aux élèves des notices biographiques, des analyses iconiques, plastiques ou auditives, mais de leur faire comprendre la démarche d'un artiste en la comparant à leur propre recherche créatrice. Bien loin du 'à la manière de...' Supposées aider l'enfant dans sa production, c'est par des situations leur permettant d'exprimer leur créativité que les œuvres et les artistes abordés dans le cadre de l'histoire des arts seront compris et assimilés. Ainsi les évaluations des acquis ne porteront pas sur un simple savoir encyclopédique, mais mesureront des capacités et des attitudes dans l'esprit d'une démarche artistique et culturelle ». Nous avons pu remarquer lors des ateliers de pratiques artistiques portant notamment sur l'autoportrait/silhouette que les élèves avaient pour objectif de se représenter certes, mais ils l'ont fait de manière réflexive. Ils ont ainsi été

²⁸ Cf. Animation et éducation article portant sur la mise en place du programme d'histoire des arts à l'école élémentaire (p36).

amenés à questionner l'expression qu'ils voulaient présenter à travers chaque bulle/attributs, la qualité du trait dans ces dernières pour que les objets soient dissociables dans un format réduit, la composition générale de leur autoportrait et la manière d'insérer leur silhouette, la couleur idéale à utiliser pour le fond, le souci d'impression visuelle à donner afin que leur réalisation soit unifiée et porte en elle une certaine cohérence, preuve de l'exercice d'un esprit critique. Les élèves développent ainsi en adoptant des postures semblables à celles des artistes une réelle intention de faire, de voir, de comprendre le monde pour s'y inscrire en produisant un objet créatif et singulier (Ardouin, 1997). L'enseignement des arts visuels détient alors un « caractère autotransformateur de la pratique artistique » (Lagoutte, 2010). En effet, l'enfant s'approprie le monde par les arts et doit créer pour s'inscrire au monde, témoigner de sa présence, de son existence (Ardouin, 1997).

Comme le souligne Klee lorsqu'il dit « Je ne représente pas le visible, je rends visible », les élèves doivent être amenés à questionner le monde réel non pas pour le copier mais pour le rendre plus lisible, plus accessible. En ce sens, I. Ardouin (1997) souligne au sujet de l'élève que « son intention au monde sera particulière, et son intention de le comprendre aussi ». Selon les artistes²⁹ « avoir accès à la culture artistique, c'est avoir accès à un discours critique, à une attitude psychologique particulière ». La prise de recul sur eux-mêmes, sur le monde et sur leur manière de s'y inscrire est donc une posture que les élèves d'école élémentaire doivent développer progressivement lors des séances d'arts visuels. Picollier évoque que « pour l'élève, le tableau est une image, immanente, magique, faite d'un seul geste, facilement » ; Or l'éducation au regard et l'acquisition évolutive des postures réflexives semblables à celles des artistes doivent amener les élèves à comprendre qu'une toile représente « un lieu d'intention ». Derrière chaque œuvre, se cache un artiste, une personne qui a comme eux, à un moment donné voulu questionner le monde. L'enseignant doit avoir l'ambition de faire vivre à ses élèves une telle démarche. En ce sens, les élèves vivent comme les artistes des phases exploratoires, des quêtes d'expression et agissent pour avancer, évoluer, grandir. L'artiste ne paraît pas étranger aux élèves, ils partagent des points communs notamment mis en relief lors des séances de documentation ou d'apport culturel. L'élève doit donc se sentir concerner par les problématiques que tentent de résoudre les artistes. Ces objectifs constituent d'ailleurs un des objectifs des

²⁹ Dont les identités ne sont pas précisées dans un article paru dans *Le monde*.

instructions officielles « avoir compris et retenu les points communs et les différences entre les pratiques de classe et les démarches des artistes ». M. Duchamp n'hésite pas à souligner cela puisqu'il affirme que « somme toute, l'artiste n'est pas le seul à accomplir l'acte de création car le spectateur établit le contact de l'œuvre avec le monde extérieur en déchiffrant et en interprétant ses qualifications profondes, et par là, ajoute sa propre contribution au processus créatif ».

Quels parallèles peut-on établir entre l'artiste et l'élève dans le processus de création qu'ils engagent par le moyen des arts ? D. Lagoutte (2010, 64) propose les réponses suivantes : l'artiste vise prioritairement la création tandis que l'enfant vise l'expression. Ainsi, lorsque la finalité de l'artiste est de se prouver, celle de l'enfant est de s'éprouver puisque l'objectif principal de l'élève en séance d'arts visuels est de laisser une trace. L'élève est donc mit à l'épreuve peut-être pas autant que le sont les artistes, puisque comme le souligne D. Lagoutte (2010, 67) « l'enfant n'est pas un artiste. Par contre, il engage la totalité de ses ressources dans l'action : celles du corps, des tendances, des motivations, de l'affectivité, de l'intelligence, de la sensibilité et des intérêts (...) L'enseignement des arts visuels vise à faire adopter la conduite des artistes pour agir sur les choses, les idées, et les êtres afin qu'ils deviennent autres ». Adopter une démarche d'artiste engendre donc chez l'élève une certaine « fonction de révélation ». Par la prise de connaissance des procédés utilisés par les artistes pour répondre aux questions qu'ils se posent, les élèves s'approprient progressivement des attitudes, des postures qui leur permettent de se forger un esprit critique par les arts sur lui-même et sur le monde (Ardouin, 1997).

Par ailleurs, il convient de penser la relation aux artistes des élèves comme une façon de comprendre qu'on peut aussi penser autrement qu'eux³⁰. Ils doivent prendre l'habitude de questionner pour construire une relation à l'œuvre, aux images et aux objets qui soit interrogative (Ardouin). Ainsi, l'élève doit être animé par la volonté de comprendre comment les hommes du passé se sont rendus présents et comme le souligne l'article *Artiste pour de vrai*³¹ « les artistes permettent aux enfants de voir, de penser autrement leur environnement (...). L'enfant doit se comporter face au monde comme un détective ou un

³⁰ Cf. apport culturel de la séquence sur l'autopportrait.

³¹ In Beaux Arts magazine, 2011.

sémiologue ». D. Lagoutte et I. Ardouin précisent que les enseignants doivent amener les élèves à créer un rapport aux œuvres qui soit de l'ordre du décryptage de ce qui pourrait constituer des invariants, un langage commun pour comprendre les intentions des artistes qui les produisent. Enseigner les arts visuels, ce n'est donc pas apprendre aux élèves à utiliser des techniques qui ne sont pas une fin en soi, on ne fait pas son autoportrait pour le ranger dans la case de sa table ensuite, mais c'est amener les élèves à se demander en quoi cela va leur ressortir (fréquentation du genre du portrait et de l'autoportrait en arts visuels, en littérature...), apprendre à se rendre présent dans le monde, s'affirmer comme quelqu'un de singulier mais qui existe aussi par la présence des autoportraits des autres... ainsi, les élèves vont progressivement modifier leurs attitudes face au monde réel (esprit critique, prise de recul, prise d'initiatives, s'essayer, se donner le droit de questionner, émettre des hypothèses, les confirmer ou les infirmer par une production plastique et des recherches...). En revanche, même si D. Lagoutte (2010, 82) souligne que « l'enseignement ne porte pas sur des savoirs techniques ou théoriques à acquérir, mais il concerne des manières d'agir ». Toutefois, pour que les élèves puissent se questionner, il est aussi fondamental que ces derniers acquièrent une certaine culture artistique notamment par une sensibilisation à l'histoire des arts. Nous pouvons aussi nuancer le propos de D. Lagoutte dans le sens où certes les élèves acquièrent prioritairement un esprit critique mais cela leur est aussi possible grâce à l'apprentissage de notions plus théoriques au préalable. Tout n'est pas dans la posture à adopter, même si elle constitue le fondement d'un apprentissage cohérent en arts visuels pour les élèves.

Comment peut-on penser que les élèves développent les mêmes types de questionnements que les artistes ? A. Erhenzweig³² en fait la démonstration en évoquant les trois phases que les artistes comme les élèves suivent dans leur processus de création. La première phase est celle de la *fragmentation* où « l'artiste entre en relation avec les choses et avec lui-même. Ce moment est angoissant. ». Les élèves en font de même ; par exemple lors de notre visite au musée, ils sont entrés en relation avec les œuvres exposées et sélectionnées, les ont questionné, se les ont approprié, se sont souvent comparés à certaines représentations, et ont trouvé certains instants déstabilisants car ils n'arrivaient pas à apporter sur le moment de réponse à mes questionnements. La seconde phase qui est

³² In LAGOUTTE D., 2010, *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*, Domont, Edition Hachette Éducation

celle de la *systématisation* consiste en ce que « l'artiste recherche l'équilibre, la cohérence du tout, intègre les contraintes, organise son œuvre et la contrôle... ». Les élèves sont amenés en séance d'arts visuels lors de la pratique plastique à rechercher des solutions au questionnement posé par l'enseignant. Pour notre séquence, il s'agissait de réfléchir à *Comment dire qui je suis sans passer par des mots ?*

Dans notre cas, les élèves se sont interrogés sur la manière dont leur autoportrait/silhouette pouvait rendre compte de manière formelle, conceptuelle et pertinente de la représentation qu'ils souhaitaient donner d'eux-mêmes. Ils ont dû s'adapter aux consignes et ont fait des essais afin de maîtriser et de présenter au groupe classe un produit fini sur lequel ils étaient capables de s'exprimer. Enfin, la troisième phase est celle de la *résolution* où « l'artiste prend conscience de ses limites ». Les élèves, en observant notamment les autoportraits de leur camarade, en étant à la fois acteurs puis spectateurs prennent conscience de ce qu'ils ont fait, de ce que leurs semblables font et de ce que les artistes font aussi (recherches, documentation, apport culturel...). L'ajout au programme de l'histoire des arts a donc aussi toute son importance au sein de l'enseignement des arts visuels puisque comme le souligne D. Lagoutte (2010, 99) « il est nécessaire de donner aux élèves l'occasion d'enregistrer des images dans leur mémoire, et pour cela de leur fournir des modèles pas seulement pour contempler, mais sur lesquels ils pourront exercer des variations ». Les œuvres d'art, les évolutions et les questionnements antérieurs des artistes doivent aussi fournir aux élèves des repères pour leur permettre de créer en prenant en compte ce qui s'est fait avant, pendant et après leur pratique. La relation et la communication sont donc bien au carrefour de l'enseignement des arts visuels à l'école élémentaire. Braque disait d'ailleurs « en art, tout n'est que relations ».

En outre, que sont amenés à faire les élèves en séances d'arts visuels pour « agir en artiste »³³ ? Pour y répondre, D. Lagoutte précise que les élèves établissent des relations avec eux-mêmes car « pour être créateur, l'artiste doit effectuer un tel repli ». Les élèves établissent également des relations avec le monde extérieur. Ils s'identifient à l'artiste car « faire semblant d'être un artiste est le premier acte de la démarche de création ». L'enseignant doit mettre en place des occasions pour que les élèves ressentent le besoin de s'impliquer dans ce qu'ils font afin d'être persévérants mais aussi de pouvoir s'émerveiller

³³ Terminologie d' I.Ardouin (1997).

car comme le souligne Lagoutte (2010, 104) « nous avons besoin de grandeur, de nous sentir dépassés, d'être émerveillés ». Si l'artiste est un quelqu'un de novateur, il convient que l'élève tente de s'identifier à sa capacité à créer, à produire des choses originales, et à penser que toutes les choses peuvent fournir de la matière à transformer. Enfin, l'élève doit réussir à établir des relations au sein de son travail. Pour cela, D. Lagoutte précise qu'il doit développer le souci d'associer et de mettre en lien ce qu'il perçoit car « en toute chose que nous percevons, nous cherchons un sens. Nous avons besoin d'une logique, d'un fil conducteur qui nous guide dans notre déchiffrement du monde » (2010). Nous avons pu remarquer qu'une telle démarche a bien été engagée dans la réalisation des autoportraits, les élèves ont en effet pris conscience notamment dans l'atelier autoportrait/silhouette que le regard du spectateur sur sa production devait être guidé. D. Lagoutte (2010, 108) souligne qu'il en est de même chez les artistes puisqu' « en suivant des sentiers aménagés par l'artiste dans son œuvre, le regard, comme le ferait un cheval, chemine ou galope dans l'œuvre, ralentit, s'arrête, 'broute' avant de sauter ailleurs pour reprendre une nouvelle route ».

Ainsi, comme le met en lumière *l'annexe 2.b*, ce qui est de suite frappant en observant les productions abouties des élèves est bien la notion de mouvement, la volonté que les élèves ont eu de rendre vivant et personnel leur autoportrait. Certains guident même le sens du regard que l'on doit y porter (trajectoire d'un ballon vers son panier, attributs disposés comme en orbite au-dessus de leur tête, flux de notes qui sortent d'une flûte...). Les productions des élèves témoignent bien d'une volonté de produire une réalisation jusqu'à son terme. Unifier l'ensemble de ses recherches (assembler et disposer les bulles par exemple dans l'autoportrait/silhouette) est ce qui donne le sens à ce qu'on produit. D. Lagoutte précise qu'« une œuvre d'art est une somme donnée à penser, elle doit sans fatigue, ni désagrément, entraîner l'esprit du spectateur : ' l'œuvre, dit Giorgio Vasari, doit atteindre la perfection sans l'apparence de l'effort, sans que le spectateur ressente les affres endurées par le peintre dans sa création' ».

Les élèves de cycle III ont réfléchi à la composition, à l'aménagement de l'espace, aux choix les plus pertinents et originaux à faire pour que leur autoportrait soit à la fois unique et le résultat d'une analyse réflexive.



Élève qui fait des essais, réfléchit à la composition de son autoportrait

De plus, les élèves doivent être amenés par les séances d'arts visuels à établir des relations avec leurs pairs car comme D. Lagoutte ne manque pas de le souligner (2010, 111) « on n'existe que par les yeux des autres. Le fait d'être reconnu pour ses qualités motive bien des actions. C'est pour les autres que l'œuvre est accomplie. C'est un appel vers eux, un moyens de revendiquer une place dans la société ». Les élèves s'inscrivent donc bien au monde par leur production, elle est à la fois un élément très personnel mais aussi un gage de socialisation. Aussi, de nombreux pédagogues remarquent qu'aujourd'hui, la pratique d'exposition est largement répandue dans l'académie de Lille pour valoriser et motiver les élèves. Cela leur permet notamment de communiquer et de se rendre compte que son propre travail stimule la vie culturelle de son école³⁴.

Les élèves doivent comme le font les artistes poser des pierres d'attente dans leur production, elle doit en effet attirer l'attention de ceux qui la regarde, mais elle doit aussi être capable de la retenir. Les élèves sont donc inviter à intégrer une part de mystère dans leur production, tout n'est pas à dire. Les élèves sont donc amenés en séances d'arts visuels à l'école élémentaire à développer une « aptitude à la création », notamment en assimilant les mêmes modes de pensées que les artistes et D. Lagoutte précise que faire adopter une telle conduite aux élèves permet de former un élève « tout orienté vers son avenir ! ».

Si la pédagogie signifie « conduire vers », il est important que les enseignants qui en sont les détenteurs réfléchissent aux progressions de leurs élèves afin de leur permettre d'évoluer et de grandir (Ardouin, 1997). Il appartient à l'enseignant de repérer son rôle de « passeur » dans la pratique pédagogique et l'élaboration des séquences. Il est donc un passeur de savoirs faire mais aussi comme nous venons de le comprendre de savoirs être. Le rôle de l'enseignant est donc précis, il met en œuvre une certaine didactique des arts

³⁴ In Beaux Arts magazine, 2011

visuels, qui comme le définit I.Ardouin représente un « acte d'intention éducative ». Aussi, si la « pratique des arts visuels a pour fonction essentielle de permettre à l'élève de s'accomplir en utilisant ce moyen comme questionnement du monde »³⁵, l'enseignant doit essentiellement avoir pour objectif de fournir à ses élèves des formes de conduites spécifiques à la discipline.

Si les arts visuels sont un moyen pour l'élève de se comprendre et de comprendre le monde dans lequel il interagit avec les autres, la discipline artistique dispensée à l'école élémentaire peut-elle être comprise comme un enseignement particulier qui développe diverses potentialités de l'élève dans le but de l'aider à grandir ?

II° les Arts Visuels à l'école élémentaire : un enseignement interdisciplinaire qui participe au développement de l'enfant

1) Le développement de l'enfant en question.

Selon P. Straub, les arts visuels représente « souvent la discipline que les enseignants suppriment lorsqu'ils sont en retard sur leur planning ou pour sanctionner les élèves ». Nous sommes donc amener à nous demander si cela est légitime et s'il s'agit d'une projection de l'adulte ou une réalité fondée de penser que les arts visuels participent au développement de l'enfant ?

Qu'est-ce tout d'abord que le *développement global de l'enfant* ? Pelletier (2001)³⁶ le définit comme « un processus progressif et continu de croissance simultanée de toutes les dimensions de la personne. Il sous-entend l'acquisition de connaissances, la maîtrise d'habiletés et le développement d'attitudes sur les plans cognitif, psychomoteur, social,

³⁵ In Animation et éducation, n°/211-212- 2009 : dossier : concilier histoire des arts et pratiques artistiques, OCCE, (p 160).

³⁶ In BOUCHARD C., FRECHETTE N., 2011, *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*, presses de l'université du Québec, Canada.

affectif et moral ». En tant que future enseignante, nous devons partager l'idée que l'enfant forme un tout indissociable et donc qu'on ne peut prétendre lui dispenser des enseignements qui n'ont pas de liens entre eux. Le développement est un processus « global » et les dimensions qui le composent interagissent pour permettre à celui-ci de grandir. L'accompagnement et les occasions d'enseignement en arts visuels fournis par l'enseignant participeraient alors à la maturation de l'enfant dans le domaine scolaire élémentaire puisque comme le défend également C. Bouchard (2010), « le développement global peut se définir comme le développement simultané, intégré, graduel et continu de toutes les dimensions de l'enfant, dans le cadre de ses différents milieux de vie ». Dans quels domaines peut-on considérer que les arts visuels participent au développement global de l'enfant/élève âgé de six à douze ans ?

C. Bouchard et N. Fréchette (2010) insistent sur l'importance du développement neurologique comme « fondement de tout le développement de l'enfant ». Ainsi, le cerveau de l'enfant subit des changements qui sont influencés par le vécu propre à chacun. En fonction des expériences que sont amenés à vivre les enfants, leurs aires motrices, cognitives, visuelles, langagières et sensorielles sont plus ou moins stimulées, ce qui n'est pas sans influences sur le développement de leur cerveau. Par exemple, les auteurs précisent que fournir aux élèves des situations où ils sont amenés à coordonner leur mouvements ou à retenir la mélodie d'une chanson favorisent leur développement. En effet, Hyde (2005) a montré que des enfants qui avaient suivi une formation de plusieurs mois de piano, présentaient des changements structuraux dans des régions du cerveau, (cortex auditif) plus importants en comparaison à ceux qui ne l'auraient pas suivi. Ainsi, tous les enfants³⁷ ont une structure identique du cerveau partagée en plusieurs aires, mais ce sont les stimulations que chacun vit qui le fait se développer de manière différente. Ainsi, comme le concède Kandel (2000) « la pratique et l'expérience qui varient d'un enfant à l'autre vont donc permettre des modifications distinctives de l'architecture du cerveau, constituant alors les bases biologiques de l'identité ». Or, l'enseignement des arts visuels réserve une place importante à l'expérimentation par les élèves de diverses pratiques qu'elles soient intellectuelles (se poser les mêmes questions que les artistes) ou motrices (produire des œuvres plastiques).

³⁷ Supposés d'intelligence dite « normale ».

Si les auteurs du *Développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs* s'accordent à penser que « les actions affectent directement l'organisation du cerveau », nous pouvons reconnaître que pratiquer les arts visuels à l'école élémentaire permet à l'élève d'apprendre à agir et d'expérimenter. C. Bouchard et N. Fréchette ajoutent que « contribuer au développement neurologique de l'enfant, c'est être opportuniste dans ses interventions éducatives et son enseignement. C'est savoir tirer profit de chaque situation pour permettre à l'enfant d'apprendre ». Aussi, nous avons vu que l'imprévu, les ressentis, l'intuition et les représentations des élèves constituaient un point de référence pour l'enseignement des arts visuels, à partir duquel l'enseignant base l'organisation de ses séquences d'apprentissage. En ce sens, Shore (1997) ne manque pas de souligner que « le cerveau est construit pour bénéficier de l'expérience ». La période de 6 à 12 ans est une des phases les plus importantes du développement neurologique de l'enfant car en fonction de ce que l'enfant aura acquis, expérimenté durant cette dernière, ces connaissances auront des répercussions à l'âge adulte. En ce sens, « il est primordial que chaque enfant puisse vivre des expériences enrichissantes pour le bon développement de son cerveau » (C. Bouchard, N. Fréchette, 2010). Comment cela se manifeste-t-il dans les différentes aires composant le développement global de l'enfant par le moyen de l'enseignement des séances d'arts visuels à l'école élémentaire ?

1.1 Le développement moteur et psychomoteur

Il s'agit d'un développement en lien avec la croissance qui traite de l'amélioration des performances motrices des enfants. Lorsqu'on évoque le développement moteur dans le domaine scolaire, on parle souvent de la motricité globale et de la motricité fine (C. Bouchard, N. Fréchette, 2010). Aussi, les arts visuels permettent de développer la motricité fine puisqu'elle met les élèves en situation de pratique et leur permet d'exercer des habiletés essentiellement manuelles pour produire par exemple comme nous l'avons proposé des autoportraits. En effet, les élèves sont amenés à se servir en séance d'arts visuels d'outils comme le pinceau, le fusain, les crayons à dessin de différentes tailles, de ciseaux, de spatules, ce qui leur demande un certain apprentissage du geste. En ce qui concerne la préhension fine, on peut dire qu'en arts visuels, les élèves sont souvent amenés à exercer des situations la mettant en jeu (cf. autoportrait réalistes). Pratiquer en arts visuels permet par exemple de renforcer le contrôle moteur des gestes notamment

manuels (coordination, préhension...). Ainsi, les élèves peuvent être amenés à effectuer des découpages complexes, à établir des formes particulières, à manipuler toutes sortes de matières (C. Bouchard, N. Fréchette, 2010). Lors de la pratique artistique, les élèves se servent donc de leurs mains et développent à la fois une *pratique manuelle coopérative* (la main dominante effectue les mouvements les plus complexes) par exemple lorsqu'ils peignent, découpent...mais ils développent aussi des *habiletés bimanuelles* qui requièrent une « coordination simultanée des mouvements des deux mains » (Cadoret, Rigal, 2008), notamment lorsqu'ils s'exercent au modelage. Progressivement, les élèves perfectionnent leur graphisme et leur coordination notamment bimanuelle, ce qui donne lieu à des productions graphiques de plus en plus précises et rigoureuses. Nous pouvons constater cela en comparant par exemple les autoportraits effectués l'an dernier en classe de CP et cette année en classe de CM1-CM2.

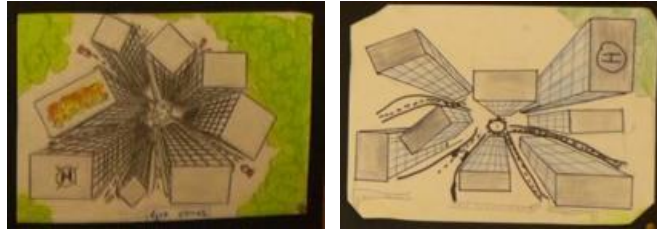


Production CM2 (cf. annexe 2.a)

Production CP³⁸

Le développement psychomoteur renvoie à l'acquisition de concepts ayant trait à l'organisation spatiale et temporelle (C. Bouchard, N. Fréchette, 2010). Remarquons que l'enseignement des arts visuels est actif et développe les aptitudes psychomotrices des élèves. D'une part, grâce aux activités mises en place par le maître, les élèves sont invités à se situer dans l'espace et à le structurer. Ainsi, les élèves peuvent être amenés à travailler par manipulation d'objets, et par le dessin peuvent reproduire une perspective, des effets de profondeur notamment en essayant de se représenter quelque chose de nouveau dans « leur tête » comme lorsqu'il s'agit de dessiner un paysage urbain observé par le haut.

³⁸ Cf. il s'agit des productions des élèves réalisées durant la séance menée l'an dernier.



Production cycle III³⁹

De même, les élèves sont amenés à penser la représentation de leur corps dans l'espace comme lorsqu'il leur a fallu choisir la position qu'il voulait attribuer à leur silhouette pour le premier atelier que nous avons mis en place ou lorsqu'il a fallu l'agencer sur le format (position du corps, direction, orientation...).



Réflexion pour donner une intention à sa silhouette, le corps dans l'espace.

Cycle III, séquence sur l'autoportrait (cf. annexe 2)

L'organisation temporelle est aussi abordée en arts visuels par la maîtrise des notions associées comme l'ordre, la succession, la chronologie, le rythme, ou encore la durée (C. Bouchard, N. Fréchette, 2010). En ce sens, l'histoire des arts (et le cahier d'arts visuels de l'élève qui peut être complété tout au long de leur scolarité) fournit de bons repères temporels pour que les élèves se situent aussi bien dans le passé que dans le présent ou le futur. Les élèves apprennent en séances d'arts visuels à se décentrer et à se situer dans le monde qui les entoure. Nous pouvons dire qu'ils apprennent à se repérer car « organiser

³⁹ Ateliers d'arts visuels mis en place dans une séquence antérieure à ma venue dans la classe, cycle III.

notre espace, c'est pouvoir nous situer par rapport à des points de repère, en établissant des rapports entre les éléments qui nous entourent et nous-mêmes » (Rigal, 2003) et nous l'avons vu, c'est ce que tente de favoriser l'apprentissage des arts visuels à l'école élémentaire.

1.2 le développement social et affectif

Comme le souligne D. Lagoutte (2010, 277), « la pratique des arts visuels touche à ce qui a de plus intime dans l'individu », le domaine affectif est donc bien en question dans l'enseignement artistique. L'élève se construit un rapport au monde par le moyen des arts, il convient donc d'évoquer l'importance certes de sa propre personne, mais aussi des autres avec qui il grandit. L'élaboration de la personnalité de l'enfant appartient au domaine l'affectif et le social de son développement. Aussi, l'enfant apprend et défend sa propre personne pour ce qu'il représente pour lui-même mais aussi avec et au devant des autres. Erikson (1980) expose une théorie selon laquelle l'enfant développe sa personnalité tout au long de sa vie en atteignant au fur et à mesure des « stades ». Si Erikson en définit huit, durant la période 6-12 ans, l'enfant serait au stade quatre de la construction de sa personnalité, il doit alors « assimiler différentes habiletés scolaires et sociales, ce qui l'amène à développer un sentiment de compétence ». Qu'entend-on par *personnalité* ? Pour C. Bouchard et N. Fréchette, ce concept renvoie à des « réactions émotionnelles et comportementales propres à chaque enfant, qui résultent à la fois de son tempérament, et des influences provenant de son environnement ». Erickson soutient le fait que le processus de la construction de la personnalité est en construction depuis la petite enfance, mais il souligne aussi que c'est surtout à partir de huit ans que l'identité des enfants s'affirme. Il entend par *identité*, « un ensemble des croyances, des sentiments et des projets rapportés à soi ». Les arts visuels participent au développement de l'identité des élèves car comme nous avons pu le remarquer lors de la mise en œuvre de notre séquence sur l'autportrait, les arts visuels aident les élèves à vivre des expériences pour construire leur identité par l'expression de leurs choix, de leurs goûts en tâtonnant et en découvrant des choses sur eux par la pratique notamment (*cf. annexe 2.a.*).

Les élèves développent une conception de leur *moi* grâce aux séances d'arts visuels qui leur sont dispensées à l'école élémentaire. En ce sens, Bee et Boyd (2008) exposent leur

théorie selon laquelle il existe trois dimensions composantes du concept du *moi* : le moi social, le moi émotionnel, et le moi sexué. C. Bouchard et N. Fréchette précisent ce qu'on doit entendre par *concept du moi*. Il s'agit donc d'un « ensemble riche et détaillé de perceptions que la personne a au sujet d'elle-même, dans différents contextes, et qui est influencé par ses expériences personnelles ainsi que le regard des autres ». Nous nous intéresserons ici au *moi social et à l'émotionnel*. Premièrement, si le *moi social* renvoie à l'importance du regard des autres qui reconnaît les forces et les limites de chacun, on peut dire que l'élève apprend en arts visuels à développer une confiance en lui-même. C'est par les phases de mise en commun par exemple où l'élève exprime ses trouvailles et ses points de vue qu'il peut tenter de structurer son identité. Deuxièmement, si le *moi émotionnel* renvoie à une « compétence de l'enfant à ressentir des émotions en adéquation avec la situation, à en prendre conscience et à les exprimer de façon appropriée au contexte » (Royer et Coutu 2010), on peut noter qu'en arts visuels l'élève par l'approche esthétique des œuvres d'art, est constamment amené à exprimer son jugement et à développer ses habiletés expressives et émotionnelles. Ainsi, c'est bien au gré des expériences avec ses pairs et adultes qui l'entourent que l'enfant construit sa personnalité, l'estime de lui-même et apprend à gérer ses émotions. Par exemple, lors de la réalisation de son autoportrait/silhouette, un élève s'est mit à pleurer parce qu'un camarade lui avait dit qu'il ne savait pas dessiner, ni s'appliquer, mais après un petit moment de repli sur lui-même et en gérant son émotion, l'élève a réussi à recommencer sa bulle et à la rendre plus singulière qu'elle ne l'était, gagnant par la même en persévérance et en prenant en compte les critiques.

Par ailleurs, le maître qui enseigne à l'école élémentaire doit aussi connaître ce qui attire les élèves de cet âge pour enrichir leur représentation et les rapprocher au plus possible des objectifs visés par les programmes. En cela, F. Barbe-Gall (2002) précise que ce qui attire les enfants âgés sept à dix ans est la représentation de personnages et de lieux connus (besoin d'être rassurer), le rendu du mouvement et des attitudes (cf. atelier 1), le rapport à la vie quotidienne, comme pouvoir reconnaître à travers des œuvres des circonstances, des objets, des faits et gestes qu'ils côtoient ordinairement. De même, l'auteur précise que la dimension imaginaire est aussi ce qui anime les élèves (mythologie, héroïsme), comme les images de la vie quotidienne à d'autres époques « parce que l'on ne fait plus comme ça aujourd'hui ». Il semble important que l'enseignant prenne en compte

ces éléments du développement psychoaffectif de l'enfant afin de lui fournir un enseignement des arts visuels dans lequel il puisse se reconnaître et s'investir. En partant d'éléments connus des enfants, l'enseignant peut alors exploiter aux mieux leur sensibilité. Ainsi Royer et Coutu ne manquent pas de préciser que « par sa sensibilité, l'enfant autorise l'expression de soi et favorise par le fait même la compétence émotionnelle, au cœur des transactions sociales ». Il semble donc bien que les domaines affectifs et sociaux à cette période de l'enfance soient intimement liés. L'adulte représenté par l'enseignant tient en ce sens un rôle essentiel puisqu'il doit solliciter les élèves à s'exprimer, relancer leur questionnement et les aider à s'inclure au monde en commençant par les aider à s'inscrire dans leur groupe classe. Comme le précise Bruner « l'enseignant joue un rôle de passeur culturel primordial. Le passeur culturel accompagne la personne dans la construction de son identité culturelle en créant des occasions signifiantes de découverte et d'expression. Par des interventions qui éveillent des sentiment d'appartenance, de compétence et d'autonomie, le passeur culturel encourage une démarche de réflexion sur le rapport à soi, à l'autre et à l'environnement ».

Dans les séances d'arts visuels, la construction de l'estime de soi est également en jeu. C. Bouchard et N. Fréchette entendent par estime de soi, un « jugement personnel que l'enfant porte sur lui-même, à savoir l'appréciation globale et affective de sa personne ». Pour développer le sentiment de compétence en arts visuels chez les élèves que mentionnait Erickson, il est donc primordial que l'enseignant sache que l'estime de soi entretient une place importante dans le développement de l'enfant. Par exemple, lors de la réalisation de l'autoportrait réaliste⁴⁰, une élève m'appelle et me confie « j'en ai marre, je ne sais pas dessiner, ce que je fais, ce n'est pas joli ! ». Aussi comme le met en lumière G. Duclos (2000), les pratiques éducatives et enseignantes doivent prendre en compte l'importance de favoriser une estime de soi positive chez les élèves car elle joue aussi sur leur réussite scolaire. Dans les activités artistiques, l'enseignant doit donc plus encore être présent, rassurer, valoriser et donner aux élèves des moyens d'améliorer leurs difficultés. Ils peuvent par exemple demander de l'aide à un camarade ou l'enseignant peut questionner l'élève pour qu'il cible ce qui ne fonctionne pas et ce qu'il pourrait tenter de faire pour améliorer sa production.

⁴⁰ Cf. atelier 3 de la séquence mise en œuvre au cycle III.

Aussi, j'ai précisé à cette élève que le but n'était pas qu'elle produise le même dessin que sa camarade⁴¹, mais qu'elle produise bien un travail personnel, singulier et original. Le « ce n'est pas joli » n'est pas un critère que l'élève doit s'habituer à interroger ; En ce sens, je lui ai expliqué qu'elle devait plutôt se demander comment à sa manière, elle pouvait répondre à la question posée par l'atelier. L'estime de soi est tout d'abord individuelle mais à l'école plus qu'ailleurs, elle est aussi collective. C'est pourquoi, l'enseignant doit utiliser un renforcement positif valorisant le développement de la curiosité personnelle de chaque élève car comme le souligne J. Subes (1955), les arts visuels représentent le moyen de donner aux élèves des occasions précises de développer et d'enrichir leur intelligence et leur sensibilité. C. Bouchard et N. Fréchette (2010) revendiquent qu'il est important surtout dans l'enseignement des arts visuels de soutenir l'intérêt et l'enthousiasme de l'enfant. Il faut alors éviter les frustrations en cultivant son désir de réussir et en dédramatisant les « erreurs ». Il convient d'amener l'élève qui n'était pas satisfaite de son dessin vers l'expression de sa propre créativité définie comme « une aptitude à trouver une solution novatrice et utile à une situation », puisque la créativité est au service du développement de la personnalité de l'élève et de ses pensées cognitives.

Les arts visuels représentent un important facteur de socialisation. Les élèves sont amenés à interagir au sein du groupe, à échanger, à s'intégrer mais aussi à s'imposer. Ils doivent s'inscrire au monde par la communication (Ardouin, 1997). Doise et Mugny⁴² se sont intéressés au concept du *conflit sociocognitif* comme un élément indispensable à mettre en place lors des enseignements scolaires. Ils évoquent alors l'idée qu'il est fondamental de faire se confronter les individus ayant des points de vue différents. Cela développe la prise de recul et la capacité d'interroger d'autres façons de voir et de penser que les siennes car Vygotsky pense que « l'intelligence se construit aussi dans les interactions ». Or, en séances d'arts visuels, les élèves sont toujours amenés à communiquer, à s'interroger, à échanger avec leurs camarades et ils n'ont pas tous les mêmes avis tant sur l'observation des œuvres que dans leur façon de répondre aux questionnements que posent les arts visuels. Enfin, il convient que les élèves enrichissent leur mode de représentation par ces confrontations à leur semblables non seulement pour prendre connaissance des avis des autres mais aussi pour s'imposer car comme le souligne

⁴¹ Élève qui développait une certaine aisance à pratiquer le dessin.

⁴² In GUIDETTI M., 2005, les étapes du développement psychologique, Belgique, Armand colin.

C. Bouchard et N. Fréchette « pour des nécessités de fonctionnement, pour des raisons éducatives, et pour des besoins d'expression individualisée, il faut aussi rendre les élèves autonomes ». La notion de conflit sociocognitif est particulièrement productrice pour cette période de l'enfance où l'élève se construit affectivement, socialement mais aussi cognitivement de manière décisive pour son avenir.

1.3 le développement cognitif

Si les principaux buts poursuivis par l'enseignement des arts visuels à l'école élémentaire sont d'apprendre à regarder par la perception esthétique, à exercer des opérations plastiques par l'expression, à élaborer des formes par l'approche de techniques, les élèves doivent aussi apprendre à exercer des opérations mentales spécifiques. E. Morain⁴³ précise donc que « tout ce que notre main réalise (...) reçoit l'emprunte de notre pensée ». En effet, lors des séances en arts visuels, les élèves apprennent à matérialiser leur pensée, notamment par la pratique (cf. infra I.3). Ainsi, ils sont amenés à dépasser leurs intuitions, à être capable d'organiser leur pensée de manière cohérente, à repérer et décoder voir liens existant entre différents éléments, à dépasser le constat et les apparences (cf. supra III.3), à porter des jugements personnels et fondés. Ainsi, les finalités de l'enseignement des arts visuels semblent devenir l'exercice d'opérations mentales et plastiques spécifiques pour apprendre à regarder, faire, tirer parti, connaître, inventer (Lagoutte, 2010). Si l'intelligence se définit comme l'aptitude à penser, nous pouvons concéder que l'esprit de l'enfant est constamment sollicité en arts visuel notamment grâce à de multiples prises de conscience, de multiples analyses réflexives. Mais si D. Lagoutte affirme que ce sont les opérations mentales que l'élève est amené à exercer qui le font grandir intellectuellement, il convient de définir ce à quoi elles renvoient. Pour C. Bouchard et N. Fréchette, ce sont des « réflexions qui permettent de comparer, de mesurer, de transformer et de combiner des ensembles d'objets ». Quelles sont donc ces opérations intellectuelles que l'enseignant vise à développer chez les élèves par l'enseignement des arts visuels ?

⁴³ in *La connaissance de la connaissance, s.l.n.d*

D. Lagoutte tente de répondre à ce questionnement en évoquant cinq grandes opérations mentales mises en jeu en arts visuels à l'école élémentaire. Il s'agit de la *déduction*, de l'*induction*, de la *divergence*, la *dialectique* et de l'*analogie*.

Premièrement, par l'appropriation et la découverte de procédés notamment utilisés par les artistes, les élèves sont amenés à « tirer parti » et donc à déduire des réflexions. *La déduction* se comprend donc comme le fait de « se placer du point de vue des conséquences d'un fait, d'un acte ou d'un principe, pour mettre ceux-ci à l'épreuve de leurs effets et pour stabiliser ou modifier la proposition initiale » (Lagoutte, 2010). Par exemple, les élèves peuvent comprendre que la lumière est à l'origine de l'ombre notamment lors des analyses faites des tableaux au Palais des beaux arts.

Deuxièmement, les élèves sont amenés à découvrir et à connaître le champ culturel des arts visuels, pour cela ils exercent une opération intellectuelle de l'ordre de l'*induction*. Il s'agit comme le définit D. Lagoutte de « confronter des faits et observations pour en faire émerger le point commun, le rapport à un fait particulier, à un cas déjà connu ».

Troisièmement, les élèves sont souvent amenés à juger et évaluer leur réalisation mais aussi celle des autres, et cette façon de procéder relève de la *dialectique* qui consiste à « mettre en interactions lois, notions, concepts pour les faire évoluer et accéder ainsi à la compréhension d'un système ». D Lagoutte précise que cela se manifeste par exemple lorsque les élèves prennent conscience qu'on peut créer du rythme à partir d'effets graphiques.

Quatrièmement, l'opération mentale qui fait appel au principe de la *divergence* permet de « mettre en relation des éléments appartenant à des domaines différents, d'établir des relations nouvelles, des rapports originaux entre les choses, les notions, les registres d'application ». Les élèves peuvent être amenés en séances d'arts visuels à explorer cette façon de procéder notamment lorsqu'ils s'essaient à l'exercice souvent plaisant du cadavre exquis (Lagoutte, 2010).

Enfin, afin de développer des capacités de création, les élèves sont amenés à inventer et à imaginer des choses. Le *concept analogique* développé par Aristote est bien souvent exploité par les arts visuels car il consiste à « mettre en relation des éléments de similitude entre des objets ». Par exemple, les élèves peuvent être amenés à créer des

images mettant en œuvre le principe de *l'analogie formelle* comme l'a d'ailleurs expérimenté Arcimboldo à partir de fruits et légumes. P. Mérieux⁴⁴ confirme alors que les arts visuels mettent en œuvre ces diverses opérations mentales pour participer à la construction de l'intelligence des élèves. D. Lagoutte reconnaît aussi que ces capacités mentales sont inter-reliées pour permettre à l'enfant de raisonner et de tirer des conclusions sur son environnement ; Or, nous savons qu'il s'agit là du propre de la démarche adoptée dans l'enseignement des arts visuels.

Quelles sont les caractéristiques des habiletés cognitives des élèves d'école élémentaires qui peuvent confirmer que comme le pense D. Lagoutte (2010, 8) que « l'expression plastique est non seulement un facteur privilégié de progrès intellectuel, mais qu'elle doit être aussi considérée comme un préalable à l'acquisition de toute connaissance » ?

Pour répondre à cette interrogation, J. Piaget parle de « période opératoire concrète »⁴⁵. En effet, nous avons raison de penser que la démarche de l'enseignant doit avant tout partir de l'étude d'éléments concrets en arts visuels car à cet âge, les élèves se repèrent dans des concepts appartenant à leur réalité proche. Les enfants âgés de six à douze ans sont caractérisés par leur *pensée égocentrique* qui doit se comprendre selon J. Piaget comme une « difficulté à adopter le point de vue de l'autre ». Si les élèves sont encore limités dans le traitement de l'abstraction, il convient de les y faire progresser par les arts visuels. Or, se poser des questions de l'ordre de comment et pourquoi représenter les choses de la vie participe à cet apprentissage. Dans la période préopératoire concrète, J. Piaget souligne que les élèves arrivent progressivement à percevoir « l'inclusion des classes ». Cela renvoie à la « compréhension des relations qui existent entre les classes d'objets, entre un tout et ses différentes parties ». Aussi, en arts visuels, lorsqu'on demande par exemple aux élèves de trier, de catégoriser des images lors d'une activité portant sur un apport culturel (*cf. annexe 2.c*), nous pouvons noter qu'ils développent ce type de raisonnement. Ils sont amenés à prendre conscience qu'une œuvre peut appartenir à différentes catégories et qu'une catégorie à l'inverse peut exister pour une seule œuvre.

⁴⁴ In LAGOUTTE D., 2010- 255, *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*, Domont, Edition Hachette Éducation.

⁴⁵ Période qui correspond aux enfants âgés de six à douze ans.

Par ailleurs, lorsqu'on demande aux élèves de s'exprimer sur leur propre production, nous exerçons ce que L. Vygotsky nomme l'«*étayage*». Il s'agit d'une intervention éducative qui «*consiste à soutenir et guider les apprentissages de l'enfant, notamment par le dialogue en tenant compte de ses capacités actuelles et potentielles*». Nous pouvons donc pour aider les élèves à se développer, leur demander de clarifier leur pensée par des propositions de pistes de réflexion «*tu veux donc dire que... ; peux-tu préciser...*», sans vouloir pour autant influencer leur pensée. L'«*étayage*» participe à la prise en compte de la part de l'enseignant de la «*Zone proximale de développement (ZPD)*» théorisée par L. Vygotsky. En effet, l'enseignant est amené à être attentif aux incompréhensions de l'enfant afin de susciter chez lui le dépassement de ses capacités actuelles, car la ZPD représente l'«*écart qui existe entre ce qu'un enfant peut accomplir de lui-même et le niveau potentiel qu'il pourrait atteindre avec l'aide d'un adulte ou d'un pair expert*».

Ainsi, lors de la séquence sur l'autoportrait, un élève m'a demandé de l'aider pour disposer ses bulles. Je ne lui ai pas donné de réponses comme il l'attendait, c'est-à-dire que je n'ai pas disposé les bulles à sa place. En revanche, je l'ai sollicité en lui posant des questions, en relançant ses réflexions. Cette forme de dialogue que nous avons échangé constitue ce que L. Vygotsky appelle une *interaction sociale*, si fondamentale à son sens pour développer l'intelligence des élèves. L'élève fut donc amené à aller plus loin dans la compréhension de son problème jusqu'à sa résolution. De la même manière, C. Bouchard et N. Fréchette précisent que pour aider les aires cognitives des élèves à se développer, «*l'intervention de l'enseignant doit suivre la logique de l'enfant, s'efforcer de la comprendre, et de répondre en tendant des ponts vers lui*». Si la communication est un élément participant au développement cognitif de l'enfant, I. Poussieri (2006) insiste sur l'importance du langage oral. En effet, la maîtrise de la langue notamment orale permet à l'élève de mettre des mots sur ses émotions et sur ce qu'il perçoit. Il apprend alors du monde, qu'il est amené à «*mieux*» observer par les arts visuels. Ainsi, comme le souligne D. Lagoutte, «*On s'exprime pour communiquer, on cherche pour comprendre le monde et pour se connaître*».

Si nous parlions précédemment d'opérations mentales en jeu dans les séances d'arts visuels afin de développer les habiletés cognitives des élèves, nous pouvons à présent souligner aussi l'importance de deux autres invariants qui constituent tout acte d'intelligence, il s'agit de *l'assimilation* et de *l'accommodation*, concepts développés par J.

Piaget. D. Lagoute (2010,232) ne manque pas de souligner que dans tout enseignement, « des temps sont consacrés à l'assimilation (répétition, reproduction d'un même geste, généralisation d'une action), précédant des temps d'accommodation (modification, adaptation à une autre fonction, transformations diverses) ». Toutefois, en arts visuels, ce que l'élève est le plus souvent amené à pratiquer est le processus d'accommodation. En effet, le propre de la pratique artistique des élèves est bien d'apprendre à transformer, à créer, à s'inscrire au monde en produisant quelque chose de singulier, un produit unique.

L'enseignement des arts visuels concerne donc bien les manières d'agir de l'élève tant plastiquement que cognitivement, puisqu'il apprend progressivement à exercer un contrôle intellectuel. L'élève d'école élémentaire a un potentiel que l'enseignant doit veiller à rendre sensible par des schèmes de représentation, de transformation et d'individualisation du monde. L'élève est amené à assimiler une culture artistique et à s'en accommoder. (D. Lagoutte). Cela ne saurait éviter l'apprentissage du *métalangage* propre aux arts visuels, ne faisant qu'enrichir son capital lexical. J. Piaget et J. Brumer s'accordent à penser que l'élève en arts visuels est bien conduit à construire activement et de manière évolutive ses connaissances. Si la pratique demande à l'élève d'être capable de faire des choix, nous pouvons noter que l'enseignement artistique emploie un déterminant spécifique des apprentissages qui est la *métacognition*. En effet, il s'agit pour l'élève de prendre « conscience des processus cognitifs et du contrôle exercé sur ces derniers ». Comme le montre la photographie suivante prise lors de la séquence réalisée au cycle III, les élèves adoptent des attitudes proches de celles des chercheurs, ils élaborent les attributs composant leur autoportrait avant de le composer. Ils prévoient de manière pertinente comment ils vont procéder pour le réaliser.



Organisation effectuée par les élèves pour composer leur autoportrait/silhouette (cf. annexe 1a).

Les élèves organisent leur pensée quand ils fabriquent, créent et produisent plastiquement. Ils sont alors ensuite capables d'apporter des éléments de réponse pertinents aux questions de l'enseignant qui peuvent être *comment t'y es-tu pris pour... qu'as-tu voulu évoquer en... ?* Progressivement et par la mise en relation de leurs habiletés cognitives, affectives et sociales, les élèves développent le sens de leur esprit critique et de leur autonomie à penser et à s'exprimer. Finalement, si E. Doumenc⁴⁶ (2002) défend l'idée que « l'école vise chez l'enfant l'élaboration à long terme de concepts, il faut développer chez lui la faculté d'abstraire, de généraliser, de passer de situations concrètes variées à une « représentation mentale abstraite ». J. Piaget explique que les enfants âgés de six à neuf ans appliquent leurs capacités cognitives à des réalités concrètes alors qu'en s'accroissant, entre neuf et douze ans, ils deviennent capables de transférer ces mêmes capacités à des réalités plus abstraites. En ce sens, les arts visuels permettent d'aborder à la fois la réalité concrète mais aussi abstraite du monde par le moyen des images. Quoiqu'il en soit, D. Lagoutte précise que « l'enfant ne désire que grandir. C'est ce double aspect des arts visuels, instrument à la fois de communication (avec le langage visuel), et de pensée (avec la représentation figurée) comme tout langage, qui rend possible les processus d'apprentissage » (2010, 97).

Ces apports théoriques sur ce que l'enseignement des arts visuels à l'école élémentaire permet de développer chez les élèves de cet âge sont essentiels pour que l'enseignant ait conscience de ce qui se joue entre les élèves et la discipline lorsqu'elle leur est dispensée. De même, ces apports sur la psychologie de l'enfant permettent à l'enseignant de mieux connaître et comprendre ses élèves pour adapter au mieux sa pédagogie, gérer les éventuelles difficultés et mettre en place des adaptations pertinentes au sein de l'enseignement de cette discipline artistique si particulière et enrichissante. Si D. Lagoutte constate qu'« on peut affirmer que l'éducation artistique possède ce rôle apaisant de liaison affective et sociale permettant la formation de concepts, elle s'avère être un puissant instrument de formation dans la mesure où elle est fédératrice et interdisciplinaire ».

⁴⁶Cf. DOUMENC A., 2002, *la déformation du portrait, pas à pas en arts plastiques*, Paris, Hachette éducation

Interrogeons-nous à présent pour comprendre en quoi les arts visuels constituent un enseignement certes spécifique mais qui entretient des rapports fondamentaux avec d'autres disciplines dispensées aux élèves de l'école élémentaire ?

2) Les arts visuels à la croisée des disciplines.

Certes les arts visuels constituent un enseignement spécifique de l'école élémentaire en ce qu'ils permettent de développer un rapport au monde sensible et raisonné qui aide l'enfant à se développer ; Toutefois, ce n'est pas une discipline qui doit être enseignée à part des autres. Comme le souligne les réponses aux questionnaires des enseignants, l'interdisciplinarité doit être exploitée dans l'enseignement des arts visuels notamment pour remplir aussi certains objectifs des programmes. En effet, il convient d'inclure l'enseignement des arts visuels à la croisée des autres disciplines dispensées à l'école élémentaire dans une relation d'enrichissement mutuel et pour assurer à l'élève la mise en évidence d'une certaine cohérence dans ses apprentissages. Nous avons déjà souligné que l'enfant forme un tout indissociable, il convient donc de comprendre ses apprentissages de la même manière.

Qu'est-ce alors que l'interdisciplinarité ? Pour J. Leif⁴⁷, il s'agit de « l'interaction qui existe entre deux ou plusieurs disciplines, interaction qui peut aller de la simple communication des idées jusqu'à l'intégration mutuelle des concepts directeurs, de la méthodologie, des procédures, et des données ». Si dans Beaux Arts magazine (2011), nous avons pu lire « nul doute que les œuvres artistiques offrent un sujet privilégié de travail interdisciplinaire », en quoi peut-on penser que les arts visuels participent à ce type de relations ?

2.1 Arts visuels, maîtrise de la langue française, Histoire, quelle interdisciplinarité possible ?

Le grand objectif que partagent les arts visuels et la maîtrise de la langue française n'est autre que l'*expression*. En effet, comme le met en lumière D. Lagoutte, les images sont le meilleur support de l'expression orale. Aussi, il soutient qu'« utiliser la maîtrise de

⁴⁷ In *Philosophie de l'éducation* (Lagoutte.2010, 219).

la langue française comme compétence transversale pendant les séances d'arts visuels est obligatoire ». Dans la séquence mise en place au cycle III, les temps d'échange pour dialoguer, interagir avec le groupe classe tant pour s'exprimer que pour débattre et chercher de concert le sens possible des œuvres observées notamment au Palais des beaux arts furent privilégiés. Comme le précise B. Bister (2005), l'interdisciplinarité apparaît donc être une piste intéressante en ce qu'elle permet la communication entre les œuvres d'arts et les élèves et entre les élèves eux-mêmes sur les œuvres d'art ou sur leur pratique. De même, si C. Bouchard et N. Fréchette soulignent qu'entre l'âge de huit et douze ans, l'enfant est un « communicateur », nous pouvons dire que le langage plastique, écrit et oral servent à signifier et à communiquer. Les œuvres d'art sont souvent des éléments qui induisent des émotions, des perceptions que les élèves sont invités à décrire. Les images sont source d'imaginaire, ce qui permet de nourrir la créativité des enfants aussi bien en arts visuels qu'en production orale ou écrite (Lagoutte, 2010).

Aussi, lorsque l'enseignant demande aux élèves de s'exprimer sur leur production, notamment lors de mise en commun, ces derniers sont amenés à verbaliser leur projet, leurs intentions, leurs procédés. Le langage permet ainsi une prise de recul afin de prendre conscience de ce qu'ont fait les élèves, de ce qu'ils font, des effets produits et du sens qu'acquiert leur production, sens renforcé par la mise en mot. Dans le même ordre d'idée R. Rioux (2006) précise que « mettre l'enfant face à une image et susciter une situation langagière et/ou artistique » permet à ce dernier de développer divers types de langages comme le type descriptif, émotionnel, plastique, non verbal, narratif, pictural, écrit... l'interdisciplinarité est possible et même fondamentale à établir entre l'enseignement des arts visuels et celui de la maîtrise de la langue française pour que les élèves puissent profiter des expériences expressives suscitées par ces deux disciplines afin d'apprendre à communiquer et à s'exprimer car comme le pense Paul Klee « Écrire et dessiner sont identiques en leur fond ». Les mots comme le dessin sont pour les élèves quelque chose qui fait sens, ils représentent un certain pouvoir d'évocation que l'élève peut progressivement s'approprier. Le langage oral, écrit et plastique partagent aussi des liens poétiques. Par exemple, il peut être intéressant de remarquer avec les élèves que parfois une phrase « musicale » peut accompagner un élément plastique (cf. œuvres de Klee ou de Mondrian).

Par ailleurs, I. Poussieri et G. De grissac (2006) proposent pour amener les élèves explicitement à s'interroger sur l'interdisciplinarité arts visuels/ langue française de mettre

en place une situation où le sujet de la séance de production plastique serait « Écriture / peinture. Votre production répondra à ces deux mots (pris dans les sens que vous voudrez) séparément, et en les articulant ensemble. ». Pour présenter leur production, les élèves ensuite seront amenés à utiliser une autre forme de langage (oral) pour argumenter leurs choix. Or, comme le souligne D. Lagoutte, la verbalisation permet non seulement d'argumenter, mais aussi de supposer et de mettre des concepts en relation. Ainsi, pour exprimer ses sensations, ses préférences, ses connaissances, l'élève aura besoin d'un vocabulaire précis comme d'une culture et d'une pratique artistique.

En ce sens, j'ai souhaité proposer dans ma séquence sur l'autoportrait des activités interdisciplinaires mêlant arts visuels et maîtrise de la langue française car il m'est apparu notamment lors de la visite découverte au Palais des beaux arts⁴⁸ que les élèves ne disposaient pas d'un lexique riche pour décrire et s'exprimer sur les portraits. Par exemple, les élèves ont dû comparer deux autoportraits et se confronter à leur manque de vocabulaire pour décrire des points communs ou des différences portant uniquement ou presque sur le visage des personnages. (cf. *annexe 2.g*). Ensuite, pour les amener à enrichir leur vocabulaire, je leur ai proposé de faire une mise en commun catégorisée⁴⁹ sur le lexique possible à utiliser pour décrire et faire le portrait d'une personne à l'oral comme à l'écrit. (cf. *annexe 2.e*). En s'aidant de cet outil, les élèves ont ensuite dû rédiger le portrait robot d'un personnage afin d'en établir son portrait (cf. *annexe 2.f*). Ces exercices furent enrichissants et ont permis de faire des liens entre les arts visuels et la maîtrise de la langue française car les élèves ont notamment pu transposer certaines compétences à deux disciplines différentes mais intimement liées dans les objectifs poursuivis à l'école élémentaire : l'expression, la communication. Les élèves de cycle III ont ici pu s'exercer à l'analyse d'image, à la production d'écrit, mais aussi à la compréhension écrite et orale. En effet, j'ai préparé un dernier exercice où j'avais rédigé le portrait d'une personne et il s'agissait pour les élèves de dessiner ce qu'ils comprenaient de cette description (cf. *annexe 2.h*). Je l'ai lu à voix haute en mettant une certaine intonation pour les aider à situer le personnage décrit. Aussi, il fut enrichissant de constater que même si les élèves

⁴⁸ Visite découverte que j'ai utilisé comme une « évaluation diagnostique »

⁴⁹ Par moi-même au fur et à mesure de leurs réponses lors de la mise en commun

partent tous d'une description identique d'un personnage, ils s'en font une idée bien singulière, chacun ayant ses propres représentations.



Exemples de productions obtenues – exercice cf. annexe 2.4 – cycle III

Enseigner les arts visuels en lien avec la maîtrise de la langue française n'empêche pas toute forme de créativité et d'imaginaire de s'exprimer, bien au contraire, les deux disciplines se prolongent et se nourrissent mutuellement des apports de l'autre. Les programmes insistent sur la priorité à accorder à la maîtrise de la langue dans l'enseignement de toute discipline. Ainsi, il est nécessaire que l'enseignant ait le souci d'intégrer dans sa séquence en arts visuels une place importante au « parler/lire/écrire ».

Premièrement, le développement du « parler » permet aux élèves d'acquérir un lexique spécifique et d'explicitier leurs choix, jugements face aux pratiques artistiques réalisées notamment. Deuxièmement, développer le « lire » permet d'apprendre aux élèves par les séances d'arts visuels à savoir rechercher des documents (informations artistiques et culturelles simples), à savoir les comprendre, les apprécier de manière critique, évaluer les recherches actives pour un exposé (documents sur l'artiste, la période...). Enfin, faire travailler les élèves dans le domaine de l'écriture permet de leur apprendre à concevoir et organiser un projet d'écriture d'une réalisation artistiques (exposés, affichage), mais aussi à savoir rendre compte de ce qu'ils connaissent en le mettant en mot et en forme à l'écrit (Lagoutte, 2010). L'enfant transforme alors son vécu en source de savoir grâce à l'interdisciplinarité exploitée en arts visuels et en maîtrise de la langue française.

Les arts visuels entretiennent par extension avec la langue française des liens interdisciplinaires avec la littérature. D'une part, les élèves avaient quelques semaines avant ma séquence sur l'autoportrait étudié *Otto* de T. Ungerer. Cet album de littérature de jeunesse exploite en effet la thématique de l'autobiographie. C'est l'histoire d'un homme

déporté lors de la seconde guerre mondiale qui retrace sa vie avec émotion en retrouvant par hasard l'ours en peluche de son enfance chez un antiquaire. De ce fait, la mise en place de ma séquence fut donc une occasion de faire un parallèle avec le genre autobiographique en littérature et le sous genre de l'autoportrait en arts visuels notamment pictural. Les élèves ont pu établir un lien étymologique avec le préfixe « auto » pour comprendre la signification de la plupart des mots débutant par ce dernier : autobiographie/ autoportrait. D'autre part, les élèves de cette classe de cycle III avaient également étudié *Oliver Twist* de C. Dickens en littérature puis en version cinématographique. Or, j'avais demandé à l'enseignante (avant ma venue) si elle pouvait demander à ses élèves d'établir le portrait ou la description du personnage d'Oliver (cf. *annexe 7*) afin de comprendre quels pouvaient être les invariants lorsqu'on réalise le portrait de quelqu'un. La mise en commun avait donc fait ressortir les domaines à évoquer lorsqu'on décrit une personne : son état physique, sa condition sociale, son caractère ou ses expressions.

Finalement, les arts visuels entretiennent aussi des liens étroits avec l'enseignement de l'Histoire. En effet, le domaine historique utilise largement l'iconographie comme support d'expression, de témoignage de l'importance d'événements et/ou de personnages qui ont marqué le passé. Ainsi, nous évoquons la seconde guerre mondiale, et nombreux ont été les artistes à s'intéresser à ces périodes dramatiques pour les dépeindre de manière aussi sombres que ce qu'elles ont pu provoquer. Par exemple, étudier des œuvres avec les élèves comme *Guernica* de Picasso ne peut qu'enrichir les représentations et les connaissances des élèves sur des conflits qui ont touché des pays voisins comme l'Espagne. Permettre un parallèle entre l'Histoire et l'histoire des arts amène les élèves à prendre plus encore conscience que les artistes se sont et se posent toujours bien des questions sur les choses de la vie et les différentes manières possibles de les représenter. Les artistes sont des témoins de leur temps, de leur société et revendiquent des valeurs universelles ; les élèves sont invités en arts visuels tout comme en Histoire à prendre conscience de cette réalité. Faire des liens entre les disciplines permet donc de donner du sens aux multiples apprentissages des élèves de l'école élémentaire, ce qui les aide progressivement à se les représenter comme un tout pour apprendre à grandir intellectuellement et culturellement. Lors de notre visite au Palais des beaux arts, les élèves ont aussi reconnu le portrait de Napoléon sans avoir regardé le cartel, cela montre bien qu'ils deviennent progressivement capables de faire des ponts entre les différents enseignements qu'on leur dispense et de transférer des

connaissances dans divers domaines. Mais les arts visuels n'entretiennent-ils des liens qu'avec l'Histoire ou la langue française ?

2.2 Quels liens avec le domaine scientifique ?

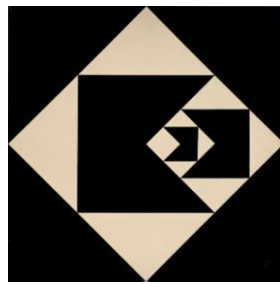
Si nous concevons à présent que les arts visuels présentent des liens évidents avec certaines disciplines « dont ils renforcent l'approche sensible et la dimension esthétique »⁵⁰, il est aussi possible d'établir des connexions interdisciplinaires entre l'enseignement des arts visuels et celui des mathématiques et de la géométrie à l'école élémentaire. Mise à part l'utilisation possible de l'outil numérique, les élèves peuvent aussi être amenés à exercer leurs habiletés scientifiques. En effet, nous avons pu dans notre séquence prévoir cette relation à travers un exercice où les élèves devaient repérer et tracer sur un calque collé au-dessus d'une reproduction les lignes de force (diagonales, verticales, horizontales) à partir d'une œuvre observée au Palais des beaux arts (*cf. annexe 2.d*). Ils devaient aussi repérer la forme géométrique du tableau et apprendre à se repérer dans l'espace « découpé » de celui-ci. Ainsi, en intégrant des concepts géométriques et spatiaux à l'étude d'œuvres, les élèves intègrent le sens de la composition à laquelle un artiste porte souvent beaucoup d'importance dans la construction de celle-ci. De même, les élèves de cette classe de cycle III avaient aussi exploré d'autres exercices mêlant des compétences artistiques et géométriques comme créer des œuvres qui interrogent les notions de cercle, de diamètre, de droite comme l'a aussi exploré l'artiste S. Delaunay.

⁵⁰Cf. DOUMENC A., 2002, la déformation du portrait, pas à pas en arts plastiques, Paris, Hachette éducation



Productions réalisées par les élèves de cycle III

Il existe de nombreuses pistes interdisciplinaires à explorer avec la géométrie en arts visuels comme l'étude de la perspective (cf. infra), ou encore de l'alignement de point à travers des figures. En ce sens, proposer aux élèves d'étudier ou de prendre connaissance des œuvres de Lygia Clark peut être très enrichissant et donner plus encore de sens aux problèmes que tentent d'étudier la géométrie en donnant aux élèves des repères concrets.



Fonction diagonale, 1952 – Lygia Clark

De plus, lors de la réalisation des autoportraits, les élèves ont été amené à travailler des notions mathématiques comme l'appréciation de l'échelle, de la proportion, ou encore la symétrie afin de réaliser des productions pertinentes et de qualité.

Par ailleurs, les séances d'arts visuels peuvent aussi amener les élèves à s'interroger sur des notions appartenant au domaine de la technologie et de la physique. En analysant des œuvres par exemple de Calder, Tinguely, Rodin, Pollock, Soulages ou encore San Francis, l'enseignant peut faire des incursions au sujet des difficultés techniques auxquelles les artistes notamment contemporains doivent tenter d'apporter des réponses pour produire leur œuvre qui associent divers éléments. Par exemple, ces artistes doivent s'interroger sur les façons de rendre visible ou de représenter la mise en mouvement du corps ou d'objets mais aussi les questions relatives à l'équilibre, à la matière, à la résistance et à la

transformation de matériau (fluidité du médium). S'intéresser à ces notions par l'intermédiaire de l'art permet de se poser des questions à dominante scientifique. Dans le domaine biologique, les élèves peuvent aussi être amenés à collecter des éléments naturels lors de sortie pédagogique⁵¹ pour ensuite réaliser des créations en relation avec la nature, l'éphémère. Nous pouvons ici établir par exemple des pistes avec l'étude du land art avec entre autre des artistes comme Galsworthy. Si les réalisations appartenant au domaine du land art se réalisent souvent de manière collective, peut-on penser également que les arts visuels entretiennent aussi des relations avec le domaine civique et social à l'école élémentaire ?

2.3 Et avec le domaine social et civique ?

Comme le précise le socle commun de connaissances et de compétences,⁵² « La culture humaniste est plurielle et interdisciplinaire ». Ainsi, un questionnement basé sur le dialogue entre compétences sociales et civiques, supposant le développement des capacités d'autonomie et de prise d'initiative des élèves en arts visuels apparaît pertinent tant dans sa faisabilité pratique et théorique que dans son intégration aux programmes de l'école élémentaire.

Pour P. Straub, « il est donc important de systématiser des moments d'échange afin de développer les capacités de l'enfant à s'habituer à se questionner sur les choses et le monde, à confronter les points de vue, à mieux connaître son environnement, et à préciser son regard ». Pour se faire, il apparaît évident que l'élève a besoin de se confronter à lui-même mais aussi au reste du monde en passant premièrement par l'échange avec ses pairs. Si comme le soutient D. Lagoutte, c'est une chose de montrer ce qu'on l'on a fait ou de dire ce qu'on voudrait faire, mais le verbaliser ou le concevoir réellement en est une autre. Aussi, nous avons pu constater lors de la mise en place de notre séquence que les démarches d'enseignement artistique adoptées par l'enseignant valorisent les liens interdisciplinaires, notamment avec le domaine social et civique. En effet, en séances d'arts visuels et plus encore en pratique, les élèves sont en situation d'échange alternant

⁵¹ Comme j'ai pu le constater lors d'un de mes stages cette année à l'école de la forêt de Phalempin.

⁵²Cf. pilier 7

des rôles de récepteurs/ d'émetteurs et d'acteurs/spectateurs. Constamment, les élèves sont amenés à interagir pour demander l'avis d'un camarade, pour faire part de ses remarques, de ses idées, pour exprimer son désaccord, ou même pour faire part de ses connaissances. Ainsi lors des séances pratiques, j'ai pu observer qu'entre les différents ateliers, les échanges et l'entraide était un facteur motivationnel et intellectuel important pour les élèves



Élèves de cycle III confrontant leurs idées – atelier 1, cf. annexe 2

Si par la production plastique, l'élève s'inscrit aussi au monde et s'y rend présent (Ardouin, 1997), par l'échange de points de vue, de procédés ou de connaissances, les élèves sont aussi amenés à s'inscrire dans un certain cercle d'interactions avec les autres. En effet, J. Brumer n'oublie pas de souligner que l'enseignant doit « socialiser les intentions communicatives de l'enfant » afin de le rendre actif et de l'amener à prendre des initiatives notamment dans des moments d'échange avec les autres. Le langage en est ici un facteur important puisqu'il permet aux élèves de se rendre autonome, de construire leur personnalité (Wallon) en argumentant leurs choix et points de vue en arts visuels, de s'exprimer, de se faire comprendre. Ainsi, dans la séquence sur l'autoportrait, les élèves sont peut être même plus encore amenés à communiquer sur leur réalisation puisqu'il s'agit de la représentation d'eux-mêmes et nous savons que l'image de soi se construit par l'image que nous en avons mais aussi par celle que les autres nous renvoient.

Si nous reprenons les compétences attendues à la fin des premiers et seconds paliers de la maîtrise du socle commun, à savoir les compétences sociales et civiques, nous pouvons

remarquer que les séances d'arts visuels constituent un apport non négligeable de conduites à tenir favorisant le développement et l'acquisition de ces compétences. On retrouve ainsi le fait que l'élève doit être capable de prendre part à un débat, respecter les autres et accepter les différences, coopérer en écoutant, aidant, travaillant avec les autres, participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication... En outre, si l'on se penche sur les compétences attendues également à l'école élémentaire dans le domaine de l'autonomie et de l'initiative, nous constatons que les élèves doivent être aussi capables d'écouter pour comprendre, d'interroger, de répéter, d'échanger, de questionner, de justifier un point de vue, et plus encore de montrer une certaine persévérance dans toutes les activités, de commencer à savoir s'auto-évaluer et enfin de s'impliquer dans un projet individuel ou collectif⁵³. Or, il semblerait que l'élève soit amené à développer ces attitudes notamment comme nous l'avons déjà esquissé en adoptant les mêmes postures réflexives que les artistes (cf. infra I.3), mais également en s'inscrivant dans le groupe classe par le moyen des pratiques organisés en atelier ou encore lors des mises en commun des productions. Comme le souligne Le grand livre du jeune citoyen (B.Epin, 1998), « vivre ensemble, ça s'apprend tous les jours ». En ce sens, dans les documents d'application (2002,9) il est précisé que « les arts visuels partagent avec l'ensemble des domaines d'enseignement des objectifs de formation du futur citoyen », ce dernier devant apprendre progressivement à faire preuve d'esprit critique face à lui-même et au monde qui l'entoure. C'est donc progressivement que les élèves sont amenés par l'enseignant autant que possible dans la mise en place de ses séquences d'enseignement-apprentissage à réinvestir dans d'autres disciplines les apports des arts visuels et inversement.

Selon D. Lockwood (2009) « l'enseignement des arts visuels permet et demande une interdisciplinarité » qu'il ne peut être que plus enrichissant de développer et ce tant pour l'élève que pour l'enseignant qui trouve aussi des liens entre ce qu'il enseigne. Les arts visuels constituent donc une discipline qui aide à l'école élémentaire l'enfant à grandir comme tel mais aussi à grandir en tant qu'élève qui s'approprie des connaissances et des attitudes particulières pour réussir.

⁵³ Cf. socle commun de connaissances et de compétences, décret du 11 juillet 2006.

3) Les arts visuels, une discipline formatrice qui peut avoir des effets cathartiques ?

3.1 Développer des compétences transversales par les arts visuels

Certaines compétences communes à chaque discipline permettent d'aider l'élève à organiser et gérer son travail, il s'agit des compétences transversales. En discutant avec certains enseignants de l'école élémentaire et en consultant quelques résultats d'évaluations, il apparaît souvent que les élèves ont des difficultés dans l'apprentissage des fondamentaux qui pourraient venir d'une mauvaise maîtrise des compétences transversales⁵⁴. Or, si une compétence se définit par M. Serres et M. Autier comme une « combinaison des connaissances, des savoirs faire, des expériences et des comportements s'exerçant dans un domaine », on peut dire que les compétences transversales représentent l'ensemble de cette combinaison transférable à toutes les disciplines. Ainsi, les compétences transversales sont d'ordres méthodologiques, cognitifs, linguistiques, personnels et sociaux. En quoi peut-on penser alors que les arts visuels entretiennent des liens avec l'élaboration de ces compétences transversales bénéficiables à toutes les autres disciplines ?

Tout d'abord, les séances d'arts visuels permettent aux élèves de développer des compétences d'ordre méthodologiques. En effet, nous avons pu remarquer notamment lors de la réalisation de leur autoportrait/silhouette que les élèves apprennent à se repérer dans le temps, notamment en planifiant leurs actions (cf. infra). Les élèves apprennent aussi à se repérer dans l'espace, notamment en 2dimension par le travail sur des feuilles de papier et des formats expérimentés en séances d'arts visuels. Enfin, les élèves sont amenés lors des séances notamment portantes sur l'apport culturel relatif à une séquence à apprendre à se repérer dans l'écrit notamment en effectuant des recherches, de la documentation...

Ensuite, des compétences linguistiques sont aussi en jeu lors des séances d'arts visuels à l'école élémentaire. En effet, comme nous venons de le dire, les élèves sont constamment sollicités pour prendre la parole, exposer et justifier leur point de vue et débattre. Afin d'être compris et entendu de tous, les élèves sont souvent amenés à s'entraîner à s'exprimer à l'oral de façon compréhensible notamment en sachant formuler des questions ou des explications.

⁵⁴ Cf. cours théoriques de Mr RUYCKEBUSCH, Master SMEEF, semestre 1, déterminants psychologiques des apprentissages.

Enfin, les élèves s'entraînent en séances d'arts visuels à développer leurs compétences cognitives lorsqu'ils organisent et traitent des informations portant entre autre sur les procédés des artistes, mais aussi lorsqu'ils reformulent, explicitent des consignes, des procédures. Surtout dans les phases de pratiques artistiques, les élèves sont amenés à s'auto-évaluer et à s'auto-corriger, ce qui les oblige à travailler de manière soignée car ils savent aussi que leur production sera jugée sur des critères basés pour certain sur la qualité et l'aboutissement plastique et intellectuel de leur production. Les arts visuels sont ainsi formateurs, ils aident l'élève à s'organiser et à gérer leur propre travail, à donner du sens aux apprentissages et à proposer des pistes de remédiations à des difficultés rencontrées dans d'autres disciplines.

Si l'on entend souvent que les arts visuels représentent un enseignement particulièrement apprécié par les élèves, peut-on penser qu'ils peuvent constituer une échappatoire pour certains ?

3.2 Créer pour prendre possession de la réalité

Br. Bettelheim⁵⁵ pense que « l'enseignement de l'art est la seule discipline enseignée où les membres de la prochaine génération peuvent avoir l'occasion de se trouver vraiment eux-mêmes en tant que personnes uniques ; parce que c'est là, et seulement là qu'il n'existe pas de réponses toutes faites qui leur disent ce qu'ils doivent voir, sentir, penser, ou comment ils doivent s'y prendre pour réussir à s'accomplir eux-mêmes ». En effet, nous avons pu, grâce à nos stages aussi bien en école comme en milieu d'éducation populaire nous rendre compte des apports de l'enseignement des arts visuels ou de la pratique artistique pour les élèves/enfants. Le domaine artistique représente bien un enjeu et une pratique particulière, moins « cadrés » que lorsqu'on pratique le français, les mathématiques, l'Histoire ou la géographie par exemple. Une liberté est à explorer et à exploiter bien plus en arts visuels où la créativité domine. Ainsi, lors d'un stage en structure associative à dominante socio-éducative, j'ai pris en charge un groupe de huit enfants âgés de six à douze ans afin de mener une activité artistique. J'ai pris cette initiative dans le cadre du mémoire car je désirai observer les attitudes, les ressentis, les

55 In Survivre, 1979.

attentes et l'investissement d'enfants⁵⁶ lors de la pratique d'une activité artistique hors éducation nationale. Sur le créneau ordinaire de l'activité marionnette, j'ai donc soumis à la structure d'éducation le projet de faire créer aux enfants des marionnettes-autoportraits. En effet, à l'année, cette activité marionnette consiste à faire fabriquer aux enfants des marionnettes selon certains thèmes pour ensuite les mettre en situation de communication pour échanger sur des sujets sensibles. Les enfants sont issus de milieux sociaux défavorisés et connaissant également un certain échec scolaire. Cet atelier de pratique et d'expression par la marionnette permet aux enfants de s'exprimer par exemple sur des sujets tels que l'obésité, le rejet, le racisme... Dans le respect du projet éducatif de la maison des jeunes, l'équipe a ainsi accepté ma proposition de faire créer aux enfants une marionnette-autoportrait sous la forme d'un totem. En effet, je leur ai proposé d'imaginer s'ils avaient la possibilité de créer une marionnette « sacrée », image d'un personnage fictif les caractérisant, une sorte d'avatar. J'ai donc au préalable contacté les familles qui ont accepté la démarche et j'ai demandé aux enfants de réfléchir pour la prochaine séance sur tout ce qui pouvait les caractériser et qu'ils auraient envie de mettre dans la conception de leur marionnette. Cela pouvait par exemple prendre la forme de photographies, de tissus, d'objets, de matières mettant en relief leurs goûts, leur personnalité. Pour mettre en œuvre cette séance, je me suis inspirée de ce que proposait M. Guitton (2005) dans *Arts visuels et portraits ; recueillir, proposer et susciter des activités artistiques* en l'adaptant au projet de la structure dans laquelle je l'ai mise en place ainsi qu'en fonction des observations que je souhaitais obtenir.

Avant le début de la séance, nous avons échangé sur ce que voulait dire « se représenter », et sur les photos que les enfants avaient ramenés d'eux-mêmes (on sait que c'est moi et personne d'autre car...). Ensuite, je les ai ainsi invités à créer leur marionnette en volume à partir de bloc de polystyrène. Les enfants ont fait un croquis du personnage qu'ils avaient envie de créer et en collaboration avec un atelier de bricolage dispensé à des préadolescents dans la même structure, les enfants ont conçu le prototype de leur marionnette (dessin, découpe, collage). Précisons que le domaine artistique et son exploitation pédagogique permet de créer des outils collaboratifs pour favoriser une certaine forme de coopération même avec des jeunes qui n'ont pas le même âge dans le cadre de la réalisation d'un projet. Une fois le totem érigé en polystyrène, les enfants ont

56 Dont la tranche d'âge appartient à celle étudiée ici, l'école élémentaire.

pu personnaliser leur marionnette avec les objets qu'ils avaient ramenés. Je leur ai précisé que tout devait avoir un sens, qu'il fallait réfléchir pourquoi mettre telle ou telle chose à tel endroit, quel sens cela pouvait avoir pour eux (*cf. annexe 8*).

Cette marionnette autoportrait leur sert pour s'exprimer lors des échanges en groupe de parole. Ils y expriment leurs désirs, ce qu'ils aimeraient être plus tard ou s'ils avaient des pouvoirs, ce qu'ils aimeraient changer, améliorer... Aussi, même si cette donnée ne fut pas recueillie dans le domaine scolaire, il fut intéressant de constater que les enfants emploient plus ou moins les mêmes démarches hors et en dehors de l'école, bien sûr, l'enjeu était ici plus ludique. Toutefois, j'ai pu noter que les arts visuels pouvaient représenter une certaine échappatoire car ces enfants en échec scolaire n'ont pas hésité à s'exprimer, à écrire, à dessiner et à faire part de leurs idées, à coopérer pour réussir et à persévérer pour produire une réalisation de qualité, sensible et réfléchie. Aussi, comme le souligne D. Lagoutte (2010,31) « l'enfant s'affranchit progressivement de la domination des adultes. Ils se découvrent comme membre de la société, d'une société composée de ses pairs. C'est à ce moment qu'il développe sa capacité à travailler en groupe et à coopérer avec l'adulte. (...) Cet enfant commence à s'éloigner de la pensée égocentrique. (...) Un jeune de cet âge devient de plus en plus conscient du monde réel, un monde qui est plein d'émotions ». En effet, avec cet atelier, j'ai pu observer que les enfants de cet âge prenaient des initiatives, faisaient des essais, n'hésitaient pas à demander l'avis de leur copain, et comprennent qu'ils sont uniques mais qu'ils le sont aussi parce que les autres le sont également. Ils apprennent par l'image qu'ils construisent d'eux-mêmes à s'inclure dans une société à l'intérieur de laquelle ils ont au quotidien des difficultés à se faire une place.



Message de l'autoportrait !

Source : EPIN B., 1998, Le grand livre du jeune citoyen, s.l

Si en psychanalyse, on définit la *catharsis* comme « un phénomène de libération à caractère émotionnel résultant de l'extériorisation d'affects refoulés dans le subconscient », on peut dire que les arts visuels participent à l'expression de certaines émotions qui ne peuvent être exprimées par des mots ou des écrits mais par des images, des représentations symboliques. Les arts visuels rempliraient donc une certaine fonction de révélation pour les élèves qui s'adonneraient à une pratique artistique. J. Subes (1995)⁵⁷ remarque en ce sens qu'un type de communication se met en place entre les arts visuels et les spectateurs, il s'agit de la découverte mutuelle et ajoute que les arts visuels développent des capacités d'émotions et un sens critique particulièrement même chez les élèves de l'école élémentaire. Pour J.Subes, concevoir une transmission de la connaissance en arts visuels doit intimement être lié à la nécessité de partir de l'intérêt et de l'émotion suscités chez l'élève. C'est pourquoi, nous pouvons penser et nous avons pu observer tant en école qu'en structure d'éducation populaire que les arts visuels permettaient aux élèves/enfants du même âge de faire passer par des images des émotions fortes. En effet, les enfants lors de la réalisation de leur totem m'ont confié des impressions, des ressentis, des intentions comme « *moi, je fais mon totem avec des ailes car je voudrai être plus libre ; moi, je lui mets des cheveux longs car les miens sont coupés trop courts ; moi, je colle une serviette avec des calculs car j'aimerais bien savoir calculer à l'école pour qu'on ne se moque plus de moi ; moi je l'habille en africaine car je trouve que c'est à la mode et j'adore la mode ; moi, je colle ma photo, car c'est le mien ; moi, je fais un tutu car je suis une danseuse ; moi, je lui colle des animaux au bout des doigts car j'adore les caresser, m'occuper d'eux ; moi, je n'oublie jamais mes lunettes...* ».

Nous pouvons donc noter que par l'expression plastique, qui est une forme de langage, les enfants éprouvent un besoin de communiquer pour prendre possession de la réalité. En effet, D. Lagoutte (2010,46) ne manque pas de préciser que « pratiquer les arts plastiques est un exutoire pour l'enfant ». Or, selon C.Bouchard et N. Fréchette (2011), la notion d'exutoire appartient au développement socio affectif de la personne. Elle renvoie à une sorte de régulation émotionnelle effectuée par la personne en prenant en charge ses émotions, et en les exprimant selon des situations. De plus, D. Lagoutte souligne aussi dans un chapitre nommé *L'expression libre* (2010,68) qu'un médecin rapporte : « il serait intéressant pour l'enfant d'avoir un adulte à sa disposition qui accepte ses productions

57 L'article SUBES J., 1955, La sensibilité de l'enfant à l'art pictural, Revue Enfance, 8, 4, 345-368.

libres et qui reconnaisse que ses productions libres ont une valeur en soi. Soit une valeur artistique, soit une valeur de défoulement, une valeur de libération pour les conflits de l'enfant... (...) en dessinant les enfants se psychothérapisent. Vous avez des enfants qui se trouvent incapables dans certains domaines, dans le domaine du contrat social, et qui brusquement découvrent le dessin (...). Ces enfants se mettent alors à peindre librement, à s'exprimer sans qu'ils puissent comparer leurs dessins à ce qu'il faudrait faire ». En effet, nous avons compris que les arts visuels ne s'enseignent pas en appliquant une pédagogie directive mais en mettant en valeur les capacités et le potentiel de chacun dans une expression ouverte à toutes sortes de réflexions sur les choses de la vie. D. Lagoutte souligne aussi (2010,277) que les arts représentent des possibilités d'échappatoire.

Dans les questionnaires distribués aux enseignants d'école élémentaire, on note que les professeurs des écoles ne peuvent concevoir des séquences d'arts visuels sans faire pratiquer les élèves car « c'est leur grand plaisir de pratiquer » et nous avons pu remarquer notamment lors des séances mises en place au cycle III que les élèves présentaient en effet une certaine motivation, un certain goût pour la pratique artistique notamment en ce qu'elle leur permet d'exprimer ce qui peut parfois être indicible. En ce sens, nous pouvons donc concéder que les arts visuels revêtissent notamment par la pratique des effets cathartiques. Elle permet aux élèves de s'interroger sur leur propre personne où leurs compétences peuvent être (re)valorisées. L'estime de soi est nous l'avons vu un élément qui joue un rôle important dans la représentation que l'enfant a de lui-même et qui compte pour son développement. Aussi, J-M. Lauret et O-J. Cohen soulignent que les arts visuels ont le mérite d'être un outil pour pallier aux difficultés scolaires de certains élèves en situation d'échec dans les matières générales (mathématiques, maîtrise de la langue) en leur offrant une meilleure image d'eux-mêmes, une estime de soi qu'ils ont perdu et en leur procurant un sentiment de motivation dans l'expression qu'ils mettent à l'apprentissage de cette discipline⁵⁸.

P. Meirieu insiste d'ailleurs dans l'article *Les associations, complément d'objet direct de l'école*⁵⁹, que l'éducation populaire travaille bien souvent de concert avec

58 Cf. LOCKWOOD D., 2009, La transmission, une mission de l'artiste in Revue Beaux Arts hors-série l'éducation artistique et culturelle de la maternelle au lycée, édition TTM, Adagp58, 6-7.

59 Revue animation et éducation, interview La complémentarité éducative en question.

l'institution scolaire pour permettre à l'enfant de se construire lui-même. Il précise que « *Comme on éduque UNE personne, l'éducation est aussi UNE* ». L'articulation est alors importante entre le service public d'éducation et les partenaires éducatifs comme le lieu où nous avons choisi de mettre en place cette activité artistique de création d'une marionnette-autoportrait sous la forme d'un avatar. En ce sens, nous pouvons considérer que le temps scolaire et le temps hors scolaire ne sont pas en rupture éducative. De plus, J-F Vincent⁶⁰ ne manque pas de préciser dans un autre article de la même revue que les associations d'éducation populaire « *ont une place décisive dans l'évolution du système éducatif* ». En effet, il explique qu'elles contribuent « *à inventer des façons de penser, de faire avec les enfants, avec les jeunes* ». Ainsi, les partenariats éducatifs entre l'école et ces structures d'éducation populaire semblent bel et bien représenter une composante intéressante de l'éducation, de l'instruction et de la formation du citoyen. Enfin, nous pouvons comprendre que les actions menées hors des écoles dans des structures comme une maison des jeunes où j'ai effectué un de mes stages sont tout à fait pertinentes, riches et complémentaires avec certains objectifs poursuivis à l'école. Cela est aussi perçu comme une aide envers les enseignants pour « *garantir à tous les enfants l'accès à une éducation citoyenne, à la culture, et aux loisirs* ». P. Meirieu précise aussi que ce que les enfants vivent en dehors de l'école les aide à réussir en classe. Par exemple, jouer apprend à réfléchir, à élaborer des stratégies, à lire, compter, comparer, construire sa personnalité, apprendre à parler, s'exprimer, justifier, argumenter... Je n'entends donc pas considérer que cette production plastique des enfants réalisée à la maison des jeunes constitue un outil d'apprentissage en lui-même car je n'ai pas pu l'exploiter comme je l'aurais fait dans une classe ; Toutefois, cette expérience permet de réfléchir à la manière dont nous pouvons effectuer en tant que future enseignante des arts visuels notamment, des transferts pédagogiques pour les adapter aux élèves de l'école élémentaire ou de structure assurant des missions d'éducation et de transmission auprès d'enfants du même âge. Ainsi, l'activité créatrice permet d'apprendre à avoir un autre rapport et une autre vision du monde. La pratique contient alors une place réellement prépondérante en ce qu'elle permet une prise de conscience de soi, des autres mais aussi l'expression de chacun. (D. Lagoutte).

60 Président de l'OCCE.

Nous disions alors que les arts visuels représentent une discipline formatrice aux effets cathartiques et P.Krémer⁶¹ dans un article paru dans le monde (2011) souligna ainsi que l'image est souvent utilisée pour sa « haute valeur métaphorique ». Le pédopsychiatre X. Pommereau présente en ce sens la thérapie qu'il a mit en place pour soigner notamment des adolescents en grande souffrance par le biais de doubles numériques. Il précise que les résultats obtenus sont « spectaculaires ». Il s'agit pour ces jeunes qui ont des difficultés à s'accepter, de concevoir un avatar à leur image car il précise que « ces enfants de l'image et nés à l'ère numérique disent davantage ce qu'ils sont en images qu'en paroles ». Ainsi, nous pouvons rapprocher cette méthode thérapeutique prouvée avec notre expérience en maison des jeunes pour la création de marionnette-autoportrait. Les enfants ont ainsi eu à donner à voir une image d'eux-mêmes, certes détournée mais dont les finalités consistaient bien à porter un regard sur soi. L'avatar, ce « support à haute valeur ajoutée métaphorique » permet comme le souligne X. Pommereau de « libérer la parole », et « permet aux patients d'avoir un autre regard sur eux-mêmes », car « l'effet de distance leur permet d'observer ce qu'ils donnent à voir d'eux-mêmes ». Et c'est en effet ce que nous avons pu observer notamment dans les échanges verbaux lors de la séance mais aussi dans la conception finale de leur marionnette.

En outre, ces observations ne sont pas uniquement valables pour le milieu dans lequel nous avons effectué cette activité, mais nous pouvons aussi la transférer au domaine scolaire, puisque lors de la réalisation des autoportraits notamment silhouette, des élèves se sont aussi exprimés par le dessin notamment sur des sujets « sensibles » faisant partie de leur histoire personnelle comme le suicide d'un parent ou le renvoi d'un autre dans son pays d'origine (les bulles désignaient aussi des familles monoparentales, ou la carte du pays d'origine du membre de la famille...). Comme le note X. Pommereau « on est dans une génération qui affiche sa souffrance plus qu'elle ne l'exprime par la parole (...). Elle a tout à montrer, mais rien à dire tant qu'il n'y a pas d'images pour support ». En choisissant ainsi pour tenter d'infirmer ou de confirmer nos hypothèses développées dans ce présent mémoire d'expérimenter en classe comme en milieu éducatif populaire la méthode de l'autoreprésentation, nous avons pu comprendre que les arts visuels présentaient en effet

61 Article Des avatars sur le divan, Le monde, 15/10/2011.

bien des effets cathartiques pour les élèves/enfants qui les pratique ; et ce notamment grâce à la distanciation que permet la perception de l'image, son expression mais aussi sa production. De la même manière, l'enseignante avec laquelle j'ai pu réaliser mon projet sur l'autoportrait au cycle III m'a confié que certains élèves d'habitude très discrets, qui ne s'expriment que rarement en classe profitent des séances d'arts visuels pour le faire mais aussi pour s'autoriser à communiquer de manière plus explicite soit lors des mises en commun ou plus souvent par la pratique artistique. Toutefois, l'enseignante m'a aussi précisé qu'elle était en mesure de me dire cela car elle suivait ces enfants depuis deux ans, je ne pouvais donc pas sur l'observation et la mise en place d'une seule séquence me rendre effectivement compte de ces progrès qui se mesurent plus sur du long terme. Ces affirmations permettent tout de même de nous projeter dans le fait que les arts visuels aident bien l'élève d'école élémentaire à se développer, à se construire un rapport au monde pour grandir et se découvrir.

Dans la revue Beaux Arts magazine, nous avons notamment pu découvrir à travers l'article *Quand les murs ont la parole*⁶² un projet mené par S. Raynaud, enseignante d'arts visuels dans une école primaire en classe de perfectionnement pour des élèves en difficultés. Ainsi, cette enseignante fait part de son projet : consolider une fresque murale pour son école avec des élèves que ses collègues désignent comme les « enfants de la classe poubelle ». Elle précise que le projet a abouti à la réalisation de la fresque avec l'ensemble des élèves. Ces derniers pour qui certains ne portaient pas d'ordinaire d'intérêts ou à qui on ne reconnaissait pas de compétences furent félicités pour l'aboutissement de leur projet. L'enseignante conclut en soulignant que les élèves « surtout, ont été étonnés qu'on les félicite, une fois le mur terminé. C'était presque incompréhensible pour eux, ils existaient enfin autrement que pour les bagarres et les punitions. Cela a changé la perception de la classe aux yeux des autres élèves, mais aussi des enseignants et des parents (...). Je crois que ce projet est une manière de réconcilier les élèves avec l'apprentissage scolaire ». Cette expérience permet alors de souligner l'importance pour les élèves de s'autoriser à pratiquer les arts visuels notamment en ce qu'ils leur permettent de

62 Cf. Beaux-arts magazine, numéro spécial, octobre 2011 L'art à l'école pour les profs, les parents, et les élèves.

redorer le blason de leur estime de soi. En effet, les arts visuels comme nous venons de le mettre en lumière à travers ces diverses activités permettent de redonner aux élèves notamment les plus en difficultés ou en échec une certaine valorisation de leurs compétences mais aussi un droit d'expression par des supports autres que textuels. Nous partageons avec Duclos l'idée que développer une estime de soi positive est substantiel pour le développement de l'enfant, il constitue comme il dit son « passeport pour la vie ». Ainsi, comme le pense Moss, ce qui participe à la réussite scolaire des élèves est « un attachement sécurisant » qu'ils peuvent trouver dans l'enseignement des arts visuels.

Si nous sommes en mesure de mettre en œuvre l'enseignement des arts visuels à l'école élémentaire pour permettre aux élèves de comprendre le monde et de se comprendre eux-mêmes ; que nous concédons qu'il constitue un enseignement interdisciplinaire participant au développement de l'enfant, il serait pertinent de nous interroger sur quelles finalités et quelles responsabilités endossent les professeurs des écoles lorsqu'ils dispensent cette discipline particulière ?

III° Vers quelle « éducation artistique » ?

1) L'autoportrait comme dispositif pédagogique de construction de l'élève.

1.1 Un sous-genre qui permet de se structurer⁶³

Selon F. Barbe-Gall, le portrait est « la représentation d'une personne de sorte que cette personne soit identifiable. Le portrait témoigne de l'apparence de quelqu'un à un moment donné de sa vie ». L'autoportrait est le sous-genre du portrait puisque comme le définit P. Bonafoux⁶⁴ (2004) « l'autoportrait, c'est l'artiste au moment présent où il se représente ». Concevoir son autoportrait revient alors à faire son propre portrait et donc à faire des choix dans ce qu'on désire donner à voir de sa propre personne. Choisir d'aborder un tel thème dans l'enseignement des arts visuels à l'école élémentaire nous semblait intéressant pour tenter de comprendre en quoi il permet aux élèves de se construire un

⁶³ Cf. Article « l'autoportrait, se structurer soi-même », Le monde, VIAUD, A. (16/07/10).

⁶⁴ Commissaire d'exposition au musée du Luxembourg.

rapport au monde, de se découvrir et de grandir ; En effet, il permet de traiter de la question de l'identité et de se positionner parmi les autres comme quelqu'un à la fois de singulier, d'unique mais qui interagit aussi avec ses semblables. Dans *Arts Visuels et portraits*, M. Guitton précise que pour H. Cueco, l'école est un lieu propice pour apprendre à l'enfant à se construire et notamment par la réalisation de son autoportrait. Ainsi, l'artiste précise que demander à des élèves de faire leur portrait « entre dans la formation nécessaire du « je » par la découverte de soi. ». Les élèves sont en effet amenés à réfléchir sur ce qui les caractérise, et l'artiste souligne qu'« il est probable que ces signaux identitaires aident l'enfant à se construire. Ils deviennent le masque de son apparence ». Nous avons donc fait le choix de construire notre séquence sur l'autoportrait (*cf. annexe 2*) proposée à une classe double niveau CM1-CM2 de cycle III afin de les plonger dans ce travail introspectif.

Dans le souci de mettre en application ce que nous avons compris de la démarche didactique qu'un enseignant doit adopter dans l'enseignement des arts visuels, nous avons alors choisi de proposer aux élèves une situation ouverte qui donnera lieu à divers questionnements et donc à des réponses variées : *Comment dire qui je suis sans passer par des mots ?* L'intérêt pédagogique de l'autoportrait étant d'imposer aux élèves la contrainte de créer une image qui les représente eux et seulement eux en leur laissant exploiter aussi leur créativité. Comme le souligne H. Cueco, il ne peut y avoir de création sans narcissisme puisque « le narcissisme, l'amour de soi, est probablement une nécessité que l'enfant a besoin de vivre. ». Aussi, il est tout à fait légitime et formateur pour l'élève d'être mis en situation de regarder en lui et de donner à voir ce qu'il veut pour être reconnu comme une personne unique. De même, M. Guitton (2005, 33) ne manque pas de préciser que « bien des dessins de visages, de têtes, ne sont pas des portraits, s'ils ne cherchent pas à représenter un individu particulier ». Si l'autoportrait est la représentation de soi par soi-même, il est nécessaire que l'élève y mette une certaine intention dans sa conception.

Prendre sa propre personne comme objet de représentation et d'analyse n'est pas chose facile surtout pour des élèves dont la personnalité est en devenir, mais D. Lagoutte souligne (2010,69) que « ce sont les propres préoccupations des individus qui nourrissent leur expression plastique, verbale... ». Aussi, s'explorer soi-même permet tout de même pour les élèves de disposer de repères, d'idées, et d'apprendre qui ils sont et cela ne peut que rendre leur pratique artistique plus originale et personnelle. E. Delacroix a d'ailleurs

déclaré « oh. Jeune artiste tu attends un sujet ? Tout est sujet : le sujet c'est toi-même ; ce sont tes impressions, tes émotions devant la nature. C'est en toi qu'il faut regarder, et non autour de toi. » (Lagoutte, 2010) et D. Lagoutte de conclure « Bien entendu, il ne s'agit pas de dire ici seulement que l'artiste se représente, mais d'affirmer aussi qu'il est à lui-même son propre sujet. ». Les arts visuels peuvent ainsi participer à la construction de l'identité des élèves en les faisant se représenter comme quelqu'un d'unique ; les choix esthétiques qu'ils sont amenés à faire doivent donc renvoyer à leur propre personne et non à leur camarade.

Le rôle et les choix de l'enseignant en matière d'enseignement des arts visuels à l'école élémentaire sont prépondérants puisque comme nous l'avons vu, le maître doit pour que les élèves s'approprient le sens des arts visuels élire des thématiques proches de celles qui font question chez eux. Comme le souligne D. Lockwood « Si l'art est pleinement éducatif, c'est au sens où il traite des questions essentielles auxquelles les enfants et les jeunes sont confrontés », et l'autoportrait en ce sens fut exploité dans notre séquence de manière pleinement éducative dans le sens où nous avons amenés les élèves à se poser des questions sur eux-mêmes et la manière de se représenter. C. Reyt (1998) pense que les arts visuels ne doivent pas être perçus par les élèves comme un moment où l'on se relaxe mais au contraire comme un enseignement fondamental grâce auquel l'homme se construit individuellement et apprend à s'ouvrir aussi au monde. A. Viaud précise que « l'autoportrait permet, surtout chez l'enfant de se positionner par rapport à soi et dans le monde ». Ce désir d'autoreprésentation est souvent présent chez les élèves, ils se dessinent constamment, apprécient se voir et se prendre en photographie ou dans un miroir, mais par son entrée problématisée au moyen des arts visuels, les élèves doivent prendre la place, être le sujet central d'un tableau, d'une réalisation, et s'inscrire au monde (Viaud ; Ardouin). En ce sens, A. Viaud pense que « l'autoportrait est considéré comme une révélation aux autres ou un défi jeté à soi-même comme dédoublement ou bien comme déguisement ». Nous partageons la conception d'A. Viaud lorsqu'elle expose que les œuvres d'artistes « piquent la curiosité du jeune lecteur » car comme nous avons pu le remarquer lors de notre visite découverte au palais des beaux arts⁶⁵, les élèves furent souvent étonnés ou fascinés par les autoportraits des artistes. Exploiter le thème de l'autoportrait permet aussi de faire le lien avec les questions que se sont posés les artistes et

⁶⁵ Cf. séance 1, sollicitation par perception de la séquence sur l'autoportrait (annexe 2.a)

nous avons vu que cela était essentiel pour développer chez les élèves des attitudes réflexives semblables à ces personnes. Le questionnement de la représentation de soi touche donc chacun de nous mais à des niveaux différents. Si la traiter de la vie des hommes et de leur présence, de leur existence constitue un thème universel, on peut aussi considérer qu'en l'exploitant par l'enseignement des arts visuels à l'école élémentaire, on aide les élèves à grandir au sein du monde. Les élèves sont donc amenés notamment par leur pratique artistique à faire comprendre au spectateur et donc au maître et à ses camarades essentiellement qu'il existe et qu'il le prouve par la trace que constitue son autoportrait. Par l'inscription de soi au monde en pratiquant les arts visuels (Ardouin, 1997), les élèves plus encore en travaillant sur la thématique de l'autoportrait démontrent que leur existence est une certitude : comme être humain, par leur corps, leurs sentiments, leurs expressions, leurs goûts, leurs intentions, les élèves comprennent qu'ils sont uniques ; mais qu'en même temps, ils sont aussi comme tous les autres habitants de la planète. Ils prennent alors conscience qu'ils existent certes, mais de manière plus directe et personnelle avec les personnes qui le connaissent et reconnaissent, notamment grâce à la réalisation et à l'exposition de son autoportrait. Réaliser son autoportrait permet donc de se poser la question de *Qui sommes-nous ?*

S'il convient que les savoirs doivent être contextualisés pour que les élèves s'engagent dans leur acquisition (cf. infra), faire le choix en tant qu'enseignant d'une classe de cycle III de réaliser une sollicitation par perception permet de faire prendre conscience aux élèves que l'autoportrait est une question que les artistes se sont posés. L'autoportrait permet donc de se structurer quand on réalise le sien, mais aussi quand on découvre et décode celui des autres. Aussi, lors de notre parcours découverte au Palais des beaux arts de Lille, il fut enrichissant d'inviter les élèves à prendre la pose des artistes, à réfléchir sur ce qu'ils voulaient exprimer en se représentant de la sorte (cf. *annexe 2.a*). En repérant les grands éléments de la composition des autoportraits des artistes, les élèves ont pu comprendre que quand on choisit de se représenter, il faut que globalement tout produise du sens : les attributs, l'arrière-plan, la position du modèle, son expression... Les élèves ont souvent remarqué que les artistes se mettaient en scène, orientaient leur regard, leur attitude, qu'ils avaient des intentions lorsqu'ils se représentaient. Les élèves repèrent tout d'abord ce qui est proche de leur quotidien et donc concret comme les habits, le sexe de la personne, ses accessoires, sa posture, son expression... En effet, j'ai pu noter qu'en

tant que future enseignante, notre rôle fût de catégoriser les réponses des élèves : « vous dites que le peintre a représenté ses pinceaux, quelques œuvres... On dit que ce sont ses *attributs* ». Observer et analyser des autoportraits permet ainsi aux élèves de prendre conscience que les peintres se sont représentés souvent en train de peindre, et cela n'était pas chose aisée pour eux mais après explication, ils ont pu comprendre certains procédés qui amènent à apprendre à être confronté à sa propre image comme l'utilisation du miroir. Les élèves ont appris durant cette visite à se confronter à des autoportraits réalisés par des artistes, ils ont assimilé le fait qu'il s'agit pour le spectateur d'une telle œuvre artistique de décoder le message que veut faire passer l'artiste en se représentant que ce soit dans son atelier, qu'il soit déguisé, qu'il ne représente que son visage dans une expression la plus sobre possible, ou qu'il cherche à se représenter dans l'ombre comme pour ne pas tout dire et laisser des pierres d'attente aux spectateurs (cf. œuvres exposées au Palais des beaux arts de Lille).

Les élèves pour ce faire ont procédé comme s'ils assemblaient les pièces d'un puzzle pour découvrir le sens de l'image finale : « le personnage est un homme, on voit des pinceaux sur une table, il en tient un dans sa main, il y a des toiles accrochées sur les murs derrière lui, c'est un peintre qui se représente en train de peindre ». De même, lorsque la représentation du peintre est moins explicite que décrite au-dessus, nous pouvons amener les élèves à prendre la pause du peintre pour comprendre ou émettre des hypothèses sur ce qu'il désire représenter (cf. *annexe 9*). La sollicitation par perception que nous avons proposé à travers cette visite sur le thème du portrait/autoportrait constitue alors une entrée en matière des élèves sur la façon de se donner à voir par des images qu'on réalise soi-même. L'autoportrait fut ainsi problématisé pour apprendre aux élèves à se questionner sur leur propre personne et sur la manière de s'exposer aux regards des autres, et nous allons découvrir en quoi pour ces élèves de cycle III, ce fut une expérience enrichissante et structurante.

1.2 Concevoir son autoportrait, une tentative de construction d'un rapport au monde et à soi par les arts visuels.

En lien avec la réaction de l'élève de cours préparatoire décrite en introduction de ce mémoire, je suis partie cette année de la même thématique de l'autoportrait pour construire une séquence adaptée à un cycle III afin d'apporter des éléments de réponse à la problématique qui fait ici l'objet de nos recherches et réflexions : en quoi les arts visuels à l'école élémentaire préparent à se construire un rapport au monde, se découvrir, grandir ?

Réaliser son autoportrait implique chez les élèves un questionnement sur leur propre identité et sur la façon de la donner à voir et de la faire reconnaître en passant par la pratique artistique. Pour la réalisation de la séquence, j'ai proposé aux élèves de réaliser trois types d'autoportraits afin de questionner différents aspects de leur propre personne et de s'essayer à différents médium. (*cf. annexe 2*). Les trois ateliers permettaient alors de rendre compte principalement soit de ses goûts, soit son visage de manière réaliste, soit la projection de soi à travers un héros de la mythologie grecque. En explorant le domaine physique, esthétique mais aussi imaginaire, ces autoportraits devaient être réalisés par la technique du dessin, certains au crayon de couleurs et au feutre, d'autres seulement au crayon de papier. Il fut intéressant de remarquer que les élèves furent de suite partie prenante, nous les avons en effet amenés à être durant cette séquence acteurs de leurs apprentissages. J'ai pu constater qu'ils manifestaient une certaine motivation et un intérêt dans la réalisation de leurs autoportraits puisque lorsque j'ai annoncé aux élèves que c'était l'heure de la récréation, ils ont dit « oh ! Déjà, j'avais envie de continuer moi ! ». se pencher sur soi-même est une activité enrichissante.

D'autre part, comme le préconisait D. Lagoutte, j'ai amené durant cette séquence les élèves à adopter une dynamique d'interrogation et j'ai remarqué notamment à travers leur production qu'ils se sont réellement interrogés sur leur rapport au monde et à eux-mêmes par la réalisation de leur autoportrait. Ainsi, ils nous ont communiqué et donné à voir et à comprendre autrement que par des mots qui ils étaient en adoptant un certain esprit critique. D'une part, pour leur autoportrait silhouette, les élèves sont partis de la représentation d'éléments tout d'abord concrets pour exprimer ce qui comptaient pour eux : les soldes, les vacances, les mathématiques, le Nutella, les animaux mais progressivement, ils ont aussi représentés des concepts plus abstraits comme l'amitié,

l'amour de la famille, l'adoration des effets produits par la rosée du matin... En dessinant ce qui les animait, les élèves ont développé des compétences d'expression non verbale qui les ont amenés à se demander qui ils étaient réellement et comment le montrer par le graphisme pour s'inscrire au monde. J'ai conseillé et relancé les élèves dans le choix de ce qu'ils représentaient dans leur bulle afin qu'ils comprennent bien qu'il s'agissait là de représenter leurs préférences dans ce qu'ils sont amenés à faire, à voir, à vivre, à rencontrer dans le monde de tous les jours. En effet, D. Lagoutte (2010,28) précise que « l'enseignant peut jouer un rôle important pour les sollicitations qu'il exerce sur l'esprit de l'enfant, en l'amenant à adapter ses schémas à une volonté particulière d'expression. Le dessin témoigne alors véritablement de la manière dont a été interprétée et appréhendée une information, comme de la connaissance active d'un objet, chaque élément de la représentation possédant une fonction ». D'autre part, la composition fut un acte artistique réfléchi puisqu'ils ont fait de multiples essais sur la manière de disposer leur bulle autour de leur silhouette. Pour D. Lagoutte, une composition se définit comme des « associations d'éléments en relation avec le cadre qui les comprend ». Mon rôle en tant que future enseignante fut donc bien de rendre l'élève attentif à ses choix, comme le conseiller Picollier (cf. infra).

Comme le conseillait D. Lagoutte (2010,71) nous avons tenté d'établir une relation entre les intérêts de l'enfant et les productions vers lesquelles nous l'engageons. L'élève fut ainsi amené à porter un regard différent, une certaine prise de recul sur ce qui l'entoure, les autres et sur lui-même. Ils ont pu exploiter ce qu'est le désir de représentation en manifestant des intentions et en voulant s'inscrire parmi les autres comme quelqu'un d'unique qui a ses propres goûts. En effet, les productions réalisées dans le premier atelier témoignent d'une certaine diversité mais que l'on peut facilement reconnaître comme propre à chacun. J'avais en effet demandé aux élèves de ne pas mettre leur nom sur ce premier autoportrait et toute la classe lors de la mise en commun est parvenue à attribuer à chaque élève sa propre production (cf. *annexe 2.b*). Cela constitue pour moi une réelle inscription de chacun dans un rapport au monde qui soit à la fois personnel (identité) et collectif (tous ensemble, les élèves s'inscrivent dans cette galerie d'autoportraits, et sont inscrits dans certaines bulles par l'amitié qu'ils partagent avec autrui). Par des phases de mise en commun où les élèves ont été amenés à verbaliser leurs intentions, leurs découvertes, il fut formateur de prendre conscience que soumettre sa réalisation aux autres

permet de la faire exister et d'en dégager explicitement le sens. À ce titre, M. Guitton souligne qu'à « à partir de la perception et de la compréhension de leurs réalisations par les autres (rôle de spectateurs), les élèves prennent conscience que leurs choix : cadrage, mise en scène, découpage, rapport images, donnent du sens ».

Comme le prétend D. Lagoutte (2010,27) « l'enfant a conscience après six ans de la différence qui existe entre la communication graphique et la communication écrite. Il sait représenter des choses facilement reconnaissables. Pour lui, le dessin n'est plus un exercice plaisant, il est devenu le témoignage de ses relations avec le monde. Plus le dessin est différencié, plus son auteur est impliqué par le monde qui l'entoure ». Pour ce faire, j'ai dû amener les élèves à se décentrer pour observer autour d'eux et en eux pour ensuite se recentrer sur leur pratique et le sens qu'il désirait lui donnait. L'enfant s'est trouvé confronté à sa propre personne, à ce qu'il est à ce moment précis de sa vie. Je pense d'ailleurs qu'il pourrait être enrichissant de mener un projet en partenariat avec l'autre cycle de l'école élémentaire pour que les élèves réalisent par exemple avec quelques années d'écart leur autoportrait afin de prendre conscience que ce qui nous définit évolue, cela pourrait les aider à grandir dans le sens d'adopter une pensée réflexive, de pouvoir se comparer à différents moments de sa vie. Il pourrait alors être enrichissant de faire un parallèle notamment avec l'entreprise artistique de Rembrandt qui s'est représenté toute au long de sa vie à des âges différents sous la forme d'autoportraits.

Nous avons pu constater que l'expression plastique répondait bien comme le pense D. Lagoutte au besoin de communiquer. De plus, selon le même auteur, (Lagoutte, 2010,51) «tout dans le dessin d'enfant a un sens : il est révélateur de son auteur, de son histoire, de ses émotions et de sa culture. Comme l'œuvre d'art, le dessin peut être interprété ou jugé comme étant le témoignage, l'écho, d'une personnalité en devenir continu ». L'autoportrait est aussi un outil pédagogique qui permet d'avoir une certaine approche de la psychologie de l'enfant/élève pour l'enseignant. J'ai pu constater lors des séances de pratique artistique que certains élèves ne développaient pas une image positive d'eux-mêmes car lors de la découpe de leur silhouette, qui est tout de même l'image de son propre corps, ils ne s'appliquaient absolument pas, l'abimant même parfois. Était-ce volontaire ? J'ai aussi remarqué que ces mêmes élèves s'étaient volontairement déformés lors de la réalisation de leur autoportrait réaliste (*cf. annexe 2.b*). Quoiqu'il en soit, les

séances de pratique artistique furent éclairantes⁶⁶ pour les élèves car si nous partageons l'idée développée par D. Lagoutte que c'est « en faisant, qu'on se fait » (2010, 80), concevoir leur autoportrait leur a permis de mettre en image leur personnalité et de pousser leurs réflexions plus loin que le constat de j'aime les animaux, la nature...mais de comprendre que je suis unique car toutes ces bulles témoignent de mes goûts propres.

Comme le préconisait M. Rochut⁶⁷, je me suis faite « l'allier des différences et des singularités » puisque les productions des élèves témoignent bien d'une richesse d'expression et de créativité. En effet, j'ai tenté de faire en sorte que les élèves pratiquent plastiquement dans une ambiance d'échange où la créativité était le maître mot, où les ressentis et les points de vue divergents étaient les bienvenus pour essayer d'aller plus loin dans le fait de ce qu'implique le fait de se représenter et de se donner à voir aux autres. J'ai tenté autant que possible de doser mes interventions pour à la fois laisser place à l'expression des élèves mais aussi pour faire en sorte que leur production réponde bien à la problématique posée.

Concevoir l'autoportrait comme un outil pédagogique permet pour l'enseignant de fournir aux élèves des occasions de découvertes personnelles et nous savons que c'est ce qu'il faut rechercher dans l'enseignement des arts visuels à l'école élémentaire. La réalisation des autoportraits est aussi un outil pédagogique pour l'enseignant car il renseigne sur le niveau de maturité cognitive, motrice et affective des élèves. Ainsi, comme en témoignent certains dessins d'élèves de CM2, certains élèves n'ont pas encore conscience de la manière dont leur corps est formé, qu'un visage ne doit pas toujours être identique s'il s'agit de désigner des personnes différentes... (*cf. annexe 2.b*).

J'ai fait le choix de proposer aux élèves de réaliser trois types d'autoportrait car je désirai qu'ils se rendent compte qu'ils formaient un tout indissociable, qu'ils étaient qui ils étaient non seulement par leur particularité physique (atelier 2), par leur personnalité (atelier 3) et par leur capacité de se projeter à travers un héros fictif (atelier 3). Rendre la composition de son autoportrait accessible à des élèves d'école élémentaire permet donc de leur montrer qu'il existe plusieurs façons détournées de parler de soi et de se représenter,

⁶⁶ Cf. terminologie d'I. Ardouin

⁶⁷ cf. article *Développer une pensée créative*, Beaux arts magazine, 2011

qu'il n'y a pas que la parole ou les photographies qui peuvent remplir cette fonction. Dans le même ordre d'idée, je désirai faire comprendre aux élèves qu'on peut regarder en soi plusieurs fois sans jamais y voir la même chose. Cela porte ainsi le message que si les arts visuels permettent de se poser des questions sur les choses de la vie, rien n'est jamais fini, il y a toujours la possibilité de se questionner, de réfléchir, de transformer ce qui nous entoure et la vision que nous partageons de nous-mêmes. Les élèves ont été amenés à faire interagir le raisonné et le sensible pour réaliser leurs autoportraits. En effet, ils devaient dépasser le simple stade de la volonté de décorer, de rendre « beau » comme ils disent un dessin pour vraiment avoir l'intention et la volonté de créer quelque chose qui fasse sens.



Éviter ce type de constat !

Source : Beaux arts magazine

Comme le souligne D. Lagoutte, « c'est la curiosité qui pousse l'individu à pratiquer les arts visuels. Par l'exercice des capacités à inventer, transformer, adapter, créer, s'acquiert la connaissance de soi-même. Confrontée aux matériaux et aux objets, une personne s'affirme » (2010,80). Ainsi, nous pouvons dire que comme on apprend des concepts en littérature sur l'autobiographie, on en apprend en arts visuels sur l'autoportrait, et peut-être même plus, on les vit par la pratique. L'enseignement des arts visuels par l'intermédiaire de la thématique de l'autoportrait constitue un outil pédagogique dans le sens où il permet aux élèves une certaine découverte d'eux-mêmes, des autres, du monde. Les élèves apprennent alors à se situer.

Toutefois, la mise en œuvre de cette séquence a permis de mettre en relief que le professeur des écoles est confronté à certaines difficultés professionnelles mais aussi à celles que rencontrent les élèves comme la gestion du temps dans la pratique de classe en

séance d'arts visuels (difficile à doser : exposer les consignes, mettre les élèves en activité, faire des phases de synthèse pour relancer les réflexions...), mais aussi la gestion du rythme des enfants. En effet, certains avaient terminé les trois ateliers en une séance et demi en présentant un travail appliqué, cohérent et original alors que d'autres au bout des deux séances de pratique n'avaient pas terminé leur premier autoportrait. De plus, j'ai remarqué que certains élèves avaient des difficultés à occuper l'espace d'un format donné, à faire preuve de soin. Certains allaient trop vite et pensaient que le premier qui avait terminé était le meilleur, quand d'autres se contentaient de copier leur voisin. Aussi, dans la mise en commun des productions notamment des ateliers 1 et 3, trois élèves ont présenté des productions similaires. Or, dans la définition même de l'autoportrait, ce n'est pas le but recherché. Lors de la conception de son autoportrait réaliste, un élève a dessiné la seconde partie de sa tête de manière disproportionnée et un camarade s'est moqué de lui. Dès lors, il s'est mit à pleurer. On peut donc dire que confronter les élèves à leur propre image relève d'un champ relativement sensible. Lorsque j'ai voulu exposer les autoportraits des élèves, ils m'ont confié qu'ils ne désiraient pas que leur autoportrait réaliste figure dans le couloir à la vue de tous. Après discussion avec l'enseignante, nous avons donc convenu que les autoportraits/silhouettes seraient exposés dans le couloir de l'école, que le réaliste constituerait une trace dans le cahier de pratique des arts des élèves et que l'autoportrait en dieu grec serait exposé dans la salle de classe. Cela est bien une preuve que traiter du thème de l'autoportrait permet aux élèves de l'école élémentaire d'être face à leur propre personne, aux jugements et aux regards des autres.

Les élèves n'ont pas hésité à explorer des pistes, à faire preuve d'imagination ou de transfert pour constituer leurs autoportraits. Ainsi, certains ont dessiné leur quartier vu d'en haut, se sont représentés en Zeus car « il commande les dieux et les hommes et je veux avoir du pouvoir », ont dessiné des personnages et des objets tantôt de face, tantôt de profil ou de dos, ont travaillé sur les effets produits par le fait d'appuyer plus ou moins fort sur leur crayon, se sont posés des questions sur comment reproduire une ombre pour prolonger son visage comme sur leur demi-photographie avec seulement un crayon de papier et une gomme, comment traduire le mouvement d'une mèche de cheveux, comment reproduire son caractère, comment rendre compte des bonnes proportions de son visage, comment introduire des nuances...(cf. *annexe 2.b*).

La réalisation des autoportraits réalistes demandait un certain sens de l'observation de la part des élèves mais aussi une certaine connaissance de leur image. Par exemple, plusieurs élèves ont réussi à reproduire leur coupe de cheveux (raie sur le côté) sans qu'aucun indice n'apparaisse sur la partie du visage photographiée à compléter. Il était aussi question d'un certain rapport à la symétrie dans le fait de reproduire la seconde partie de son visage presque à l'identique.

Pour ce qui est des autoportraits en dieu grec, les élèves ont pu comprendre que fabriquer une image demandait de faire des choix, d'exprimer certains éléments indispensables à la reconnaissance propre d'une personne. Aussi, ils sont allés chercher dans leur classeur de littérature, des textes et dans leur cahier d'histoire des arts des reproductions illustrant des personnages de la mythologie afin de se rappeler de leurs caractéristiques vestimentaires, corporelles, psychologiques et de leurs attributs. Je leur ai aussi présenté un autoportrait de Brauner qui s'est représenté sous les traits d'un personnage fictif aux allures de statuette sacrée (*cf. annexe 2.c*). Pour ce faire, je leur ai montré son autoportrait avec une photographie de son visage car nous pouvons noter le souci qu'a eu l'artiste que certains traits de son visage soient identifiables. Cela devait amener les élèves à élargir leurs représentations et leurs réflexions.

Pour la réalisation des trois autoportraits, les élèves ont pris les séances de pratique très au sérieux, n'hésitant pas à faire des essais graphiques sur leur cahier ou théâtraux dans le choix de la posture qu'il allait faire adopter à leur silhouette. Les élèves se sont réellement construits un rapport au monde, à soi et aux autres par le moyen de la conception de leur autoportrait car ils se sont constamment soumis au regard de leur camarade et au leur par la même. Ils ont adoptés des postures de chercheurs en expérimentant des procédés, des choix, des points de vue différents...

Ainsi, notamment par la pratique de classe ici basée sur la conception d'autoportraits, les élèves ont assimilé que les questions qu'on se pose et qu'on tente de résoudre par les arts concernent bien les réalités quotidiennes. Les élèves ont aussi pris conscience de leur potentiel plastique. En ce qui concerne les critères de réussite établis pour évaluer cette séquence, il s'agit de voir si les élèves ont respecté les consignes, sont allés au bout de leur projet, ont produit un travail personnel, réfléchi et soigné, ont compris le principe de l'autoportrait et sont capables de réinvestir aussi bien en arts visuels que

dans d'autres domaines les connaissances acquises, ont retenu quelques références liées à l'histoire des arts, ont investi des attitudes réflexives proches de celles développées par les artistes.

En effet, si nous pensons que les arts visuels préparent l'élève d'école élémentaire, c'est aussi dans le sens où nous entendons faire évoluer sa pensée et ses démarches pour qu'il soit capable de prendre part au monde. Pour cela, l'enseignant doit employer une certaine cohérence dans la préparation de ses séquences d'apprentissage et doit évaluer les élèves en termes de progressions. Ne disposant pas à cette heure de classe, nous ne pouvons nous rendre effectivement compte des effets de l'enseignement des arts visuels sur le long terme auprès des élèves. Toutefois, en ayant mis en œuvre cette séquence sur l'autoportrait, nous avons pu établir un observable avec la séance mise en place l'année dernière. De ce fait, nous avons compris que dans le cas le plus récent, les élèves ont été amenés à se poser un questionnement relativement philosophique : « j'existe parce que les autres existent, mais ils existent aussi parce que je suis présent », et tous l'ont prouvé en s'inscrivant à la réalité par leur pratique artistique. Si derrière les œuvres, on vise toujours de l'humain (I.Ardouin, 1997) l'élève doit pour grandir, comprendre ces relations philosophiques pour s'inscrire au monde en étant en dialogue avec l'art. L'école en cela devient le lieu opportun pour voir et faire ce qu'on ne peut faire ou voir ailleurs.

Dans les réponses aux questionnaires destinés aux enseignants comme aux élèves d'école élémentaire, il fut intéressant d'observer que l'autoportrait est une expérience qu'aussi bien professeur des écoles comme apprenant ont apprécié et en ont gardé un souvenir positif. Il semblerait donc que l'autoportrait constitue bien un outil pédagogique intéressant et motivant dans l'enseignement des arts visuels. Toutefois, si par souci de temps, nous n'avons pu explorer d'autres pistes pédagogiques en lien avec l'autoportrait, quels autres ateliers de pratique artistique et quelles autres références un enseignant d'école élémentaire pourrait exploiter dans l'enseignement des arts visuels pour permettre à l'élève de se construire ?

2) Élargissements et perspectives.

Si comme nous venons de le comprendre, créer pour les élèves est une façon de s'inscrire au monde et d'y déposer sa marque singulière notamment par la création de son autoportrait, voyons quelles autres exploitations en arts visuels peuvent permettre à l'école élémentaire de se construire sur la même thématique. Dans *Arts visuels et portraits, recueillir, proposer et susciter des activités artistiques* de M. Guitton, diverses réflexions et pistes pédagogiques expérimentant des techniques exploitées par des enseignants ou des étudiants en formation sont proposées. Cet outil constitue un support de qualité pour tenter de comprendre en quoi les arts visuels à l'école élémentaire préparent l'élève à se construire un rapport au monde, se découvrir, grandir en prenant par exemple comme dispositif pédagogique le portrait. Ainsi, dans une perspective professionnelle, il serait intéressant d'imaginer quels autres ateliers et questionnements nous pourrions proposer aux élèves. Comme le concède M. Guitton « le portrait est incontournable à l'école, à l'âge où l'enfant se construit », il pourrait alors être intéressant d'imaginer d'autres ateliers exploitables en classe d'arts visuels.

Premièrement, l'enseignant pourrait proposer aux élèves de découvrir qui ils sont par un autre sens que la vue. Par exemple, M. Guitton propose un atelier où chaque élève reproduit le portrait de son voisin et repère les caractéristiques de ce dernier en lui touchant le visage. Dans une perspective de travailler sur l'autoportrait, nous pouvons adapter cet atelier à une découverte sensorielle notamment par le toucher de son propre visage et proposer à l'élève de prendre conscience des reliefs de son propre visage pour ensuite tenter de le modeler. Les élèves pourraient ainsi expérimenter une autre technique que celle du dessin proposée dans la séquence précédente.

Deuxièmement, en partant de la visite au Palais des beaux arts de Lille, les élèves avaient remarqué que souvent les personnages se représentaient avec leurs plus beaux habits et que cela avait souvent pour fonction de mettre en relief le pouvoir et la position élevée de la personne représentée. Si avec le programme d'Histoire (de France) l'enseignant choisit de mettre celui des arts visuels en lien, il serait intéressant d'étudier le portrait de Louis XIV réalisé par H. Rigaud car il constitue un des plus grands portraits d'apparat de l'histoire de l'art. Il pourrait donc être intéressant de faire prendre conscience aux élèves des procédés utilisés par les artistes pour réaliser un tel portrait à haute valeur

symbolique qui emploie toute la puissance qu'une image peut avoir. En ce sens, nous il serait possible de leur proposer par exemple de se théâtraliser pour composer leur propre portrait d'apparat soit par une mise en scène qui serait ensuite photographier ou par une technique de collage d'image ou de dessins que les élèves réaliseraient pour se parer ; nous leur fournirions dans le dernier cas la photographie de leur visage.

Troisièmement, dans la classe où nous avons effectué notre séquence sur l'autoportrait, l'enseignante m'a précisé que le prochain projet était basé sur l'étude du paysage. Or, M. Guitton propose un atelier qui paraît tout à fait enrichissant pour mêler l'étude du paysage à celui du portrait. Il s'agit de tracer la ligne de son profil sur un support papier par ombre portée, pour ensuite la basculer et prendre cette même ligne de profil comme une ligne d'horizon. À partir de cette dernière les élèves pourraient imaginer un paysage et réfléchir à ce qu'ils mettraient à l'intérieur de leur profil, de leur espace réservé et ce qu'ils mettraient également à l'extérieur. En ce sens, cela pourrait amener les élèves à s'interroger une fois de plus sur l'importance de la composition. Le dessin pourrait être effectué au pastel sec, ou sous la forme d'un collage.

Quatrièmement, si concevoir son autoportrait revient à témoigner de sa présence au monde par une pratique artistique, il pourrait être intéressant de proposer aux élèves d'utiliser l'image de leur silhouette mais dans un questionnement d'un autre ordre que celui que nous avons précédemment proposé. Aussi, l'enseignant d'école élémentaire peut proposer à ses élèves de constituer des silhouettes anonymes sur le fond mais singulières sur la forme qu'il s'agirait ensuite de disposer dans un espace qui soit un lieu de passage comme la classe, le couloir, le hall pour témoigner à l'ensemble des membres de l'école et en taille réelle des élèves la présence de ceux-ci.

Cinquièmement, s'il est courant de rencontrer dans les classes des ateliers réalisés « à la manière de... » notamment d'Arcimboldo et que nous partageons l'idée de M. Guitton que cela ne constitue pas un apprentissage en soi puisqu'il s'agit souvent d'un exercice de copie non problématisé, il pourrait être formateur de proposer une autre exploitation pédagogique tenant compte du procédé utilisé par l'artiste. Ainsi, il serait pertinent d'exploiter le procédé de l'analogie formelle pour réaliser un autoportrait. Aussi, l'enseignant peut utiliser les œuvres d'Arcimboldo comme un moyen de sollicitation par

perception⁶⁸ et amener les élèves à se questionner sur d'autres façons de percevoir les objets qu'en prenant uniquement en compte leur utilité. Aussi, il s'agirait pour les élèves d'utiliser des objets proches de leur quotidien qui les définissent singulièrement (fournitures d'école, tissus, jouets...) pour les agencer de manière à créer un autoportrait. La meilleure trace que peut garder l'élève serait une photographie en plongée de sa réalisation. En termes de références culturelles, il pourrait alors être intéressant d'initier les élèves aux œuvres de B. Pras qui emploient particulièrement le procédé de l'analogie formelle pour réaliser des portraits de personnages célèbres. Ainsi, comme le précise M. Guitton « en expérimentant, les enfants comprennent que fabriquer une image, c'est avoir une intention et faire des choix, exprimer un point de vue, une opinion, une sensation, une idée...ils apprennent à justifier et expliquer des choix personnels » et ces exemples d'ateliers exploitant d'autres techniques que le dessin mettent en lumière l'idée que les élèves peuvent toujours être amenés à expérimenter de nouvelles pistes, de nouveaux questionnements, de nouvelles techniques et assimiler de nouvelles références pour prendre connaissance de ce qui se fait dans le monde sur un même thème.

Sixièmement, lors de la mise en place de la séquence au cycle III, les élèves ont reçu leur photo de classe et en voyant leur réaction et leur façon de prendre connaissance de l'image (vue d'ensemble, identification de soi, des amis proches, des autres...), m'est alors venue l'idée qu'il serait intéressant de questionner les élèves dans leur rapport aux autres, notamment au groupe-classe. Comme l'a aussi proposé M. Guitton, exploiter le portrait de groupe est possible à l'école élémentaire, il suffit de problématiser l'approche de celui-ci pour qu'il prenne un sens aux yeux des élèves. Par exemple, *Arts visuels et portraits* expose un projet réalisé dans une classe de CE2 où tous les élèves du groupe classe posent de dos, un masque sur la tête. Une pellicule entière fut consacrée au dévoilage de l'identité de chacun car au fur et à mesure des prises, les masques tombèrent. Cela permet aux élèves d'émettre des hypothèses sur l'identité d'un groupe et de prendre place au sein d'une collectivité comme membre constituant mais aussi comme membre particulier qui revendique son individualité. En portant les mêmes masques, les élèves forment un groupe, une somme d'individus, sans les masques ils représentent leur propre personne.

⁶⁸ Par exemple par un jeu de lucarne créé par l'enseignant sur une reproduction.

Septièmement, il pourrait être intéressant pour l'enseignant d'école élémentaire et particulièrement de cycle III d'aborder la thématique de l'autoportrait en ce qu'elle peut permettre d'initier au stade des opérations formelles pour participer au développement cognitif de l'enfant. En effet, pour J. Piaget, à partir de onze ans (CM1-CM2) l'enfant peut commencer à penser certains concepts abstraits et à raisonner par émission, confirmation ou infirmations d'hypothèses en combinant des idées, des représentations, des connaissances. Ainsi, l'enseignant peut proposer un atelier aux élèves de fin de cycle III qui les amèneraient à concevoir leur autoportrait uniquement par une composition qui ne prenne pas en compte la représentation physique de sa personne, et donc qui ne renverrait pas explicitement à une personne, un corps, une silhouette particulière. Pour ce faire, si l'identité n'est pas limitée à la représentation d'une physionomie comme le souligne M. Guitton, il est possible de concevoir son autoportrait à partir d'objets qui sont évocateurs pour celui qui choisit de se représenter à travers eux. Ainsi, comme l'a expérimenté Van Gogh avec *La chaise de Vincent et sa pipe* (1888), l'enseignant pourrait amener ses élèves à apprendre à représenter sa personnalité par des objets, des tissus, des matières, par tout autre chose que par la représentation claire de son apparence physique.

Afin de garder un certain espace délimité, l'enseignant pourrait proposer aux élèves de concevoir par exemple une boîte personnelle à l'intérieur de laquelle il s'agirait d'aménager son autoportrait par la disposition d'objets choisis par l'élève pour le représenter. Ils pourraient aussi y inclure des phrases qu'ils affectionnent. À partir de ces boîtes-autoportraits, l'enseignant pourrait même proposer de les utiliser comme un outil de connaissance de soi et des autres exploité sous la forme d'un jeu. Par exemple, sur le principe du *Qui est-ce ?* les élèves seraient amenés à décoder le sens des objets aménagés dans la boîte, les messages écrits et à trouver en associant tous ces symboles à qui appartient la boîte. Dans le même ordre d'idée, les enseignants pourraient proposer à leurs élèves de composer leur autoportrait chinois notamment par la technique du collage à l'intérieur de leur profil tracé sur un support papier par ombre portée. Les élèves seraient ainsi amenés à se questionner sur l'évocation des images choisies et sur la composition de leur autoportrait : ce qu'ils choisissent de disposer par exemple à la place des yeux doit avoir un sens pour eux...

En rapport avec le programme d'Histoire, les élèves peuvent aussi être amenés à étudier la symbolique des blasons qui par exemple représentent les grandes valeurs d'une

famille. L'enseignant pourrait aussi leur proposer de créer le leur en imposant des contraintes, des consignes. Par exemple le blason pourrait être découpé en plusieurs parties et l'enseignant demanderait aux élèves de représenter dans chacune des parties ce qui les anime, ce qu'ils voudraient être plus tard... Ensuite, l'enseignant pourrait utiliser ces productions plastiques comme support pour faire connaissance avec les élèves de sa classe. D. Lagoutte ne manque pas de préciser qu'« *on s'exprime pour communiquer, on cherche pour comprendre le monde et pour se connaître* ».

Pour prendre conscience du temps qui passe et de sa propre inscription au monde pour un passage sur terre qui n'est pas infini car tel est le propre de tout être humain, il pourrait aussi être intéressant d'exploiter avec les élèves les vanités. En effet, après une visite au Palais des beaux arts de Lille qui en expose plusieurs sortes, l'enseignant pourrait amener les élèves à composer les leurs, soit par le dessin soit par une théâtralisation de leur propre personne en mettant en œuvre des installations. J'ai déjà exploré ce thème durant mon cursus universitaire, et il fut très enrichissant d'apprendre à se mettre en scène pour prendre conscience de notre inscription au monde certes, mais qui un jour prend fin. Comme les élèves de la classe où j'ai mis en place la séquence sur l'autoportrait avaient effectué leur vanités en procédant par le dessin, il serait peut être intéressant de les confronter à d'autres techniques comme celle de l'installation.



Vanité, élève cycle III - Dessin



Réalisation personnelle- installation

Huitièmement, si avec l'invention de la photographie en 1839, la question de la représentation de soi a pris un tournant considérable car comme le souligne C. Baudelaire « à partir de Daguerre, toute la société comme un Narcisse se précipite », les artistes n'ont

pas pour autant arrêter de se questionner sur les façons de se représenter. Aussi, il pourrait être enrichissant d'exploiter ces nouvelles technologies avec les élèves que constituent les arts du numérique. L'enseignant pourrait en ce sens proposer aux élèves de pratiquer par exemple l'auto photographie qui comme le définit M. Guitton est une pratique qui consiste à se photographier soi-même. De plus, M. Guitton souligne que souvent ces clichés sont « surprenants d'originalité » puisque le cadrage est limité par la longueur du bras. Cette technique paraît enrichir les modes de représentations de soi possibles et permet aux élèves de les faire réfléchir sur ce qui est en jeu dans une pratique qu'ils font souvent : se prendre en photographie seuls ou avec des amis... Expérimenter cette technique permet aussi aux élèves d'acquérir un nouveau vocabulaire (flou, cadre penché, gros plan, cadrage serré). M. Guitton ne manque pas de préciser que ces autoportraits détiennent un certain caractère psychologique marqué, ce qui conduit ainsi les élèves à apprendre à contrôler leurs expressions.

Si dans une exposition en 1944, M. Rey donne à voir un miroir avec une étiquette placée à la hauteur du cadre qui porte l'inscription « autoportrait », il est légitime de questionner la place du miroir dans la conception de l'autoportrait mais aussi dans sa réception. En effet, au fond, il est possible de penser que toutes les formes d'autoportraits sont comme des miroirs tendus aux spectateurs pour les inviter eux-aussi à réfléchir sur ce qui les rend singuliers. Le miroir représente comme le pense S. Phay-Vakalis⁶⁹ la métaphore de l'autoportrait.

Se questionner sur quand les arts visuels à l'école élémentaire préparent à se construire un rapport au monde, se découvrir, grandir amène finalement un certain raisonnement philosophique qu'il est possible d'illustrer par l'exploration de l'autoportrait en arts visuels. En ce sens, les enseignants pourraient aussi proposer aux élèves d'école élémentaire de réaliser des séances philosophiques qui permettraient par exemple d'aborder des questions comme *Sait-on vraiment qui on est ?*⁷⁰

Pour ce qui est de l'apport culturel, l'enseignant peut proposer aux élèves d'autres autoportraits que ceux sélectionnés pour la séquence mise en place au cycle III. Ainsi, à

⁶⁹ Cf. Être autre et soi-même, in moi ! Autoportraits du XXème siècle, art, absolument), s.l.n.d

⁷⁰ Cf. Astrapi, *pense pas bête 2, questions philo pour les 7-11 ans*, Bayard, jeunesse

travers *L'autoportrait dans l'histoire de l'art*⁷¹, le choix de quelques autoportraits peut particulièrement être pertinent pour construire cette phase comme ceux de Le Brun (affirmation de soi), de Spilliaert (iconographie de l'échec, du rejet, de la mort), de Van Eyck ou Velasquez (énigme du miroir), de Courbet (nombril du monde), d'O. Dix (« gueules cassées »), d'Opalka (le temps qui passe) ou encore de Rockwell (triple autoportrait).

En ce qui concerne les activités interdisciplinaires, il pourrait être particulièrement intéressant pour les enseignants comme pour les élèves d'école élémentaire d'exploiter notamment en séance de français un album de jeunesse : *Mon chat le plus bête du monde* de G. Bachelet. Cet album permet en effet de faire une multitude de liens non seulement avec des références artistiques liées à l'histoire des arts (courants artistiques, artistes et œuvres emblématiques y sont cachées) mais aussi avec le genre de l'autobiographie et de l'autoportrait tant dans les références textuelles que dans les indices laissés par l'iconographie. En somme, la revue d'initiation à l'art *Le petit Léonard* n°80 paru en avril 2008 proposant un numéro spécial sur « les peintres vus par eux-mêmes », avait lancé un concours d'autoportraits des lecteurs. Pour l'enseignant d'école élémentaire qui dispense à ses élèves les arts visuels, il semble qu'il pourrait être particulièrement enrichissant de monter un projet pour reprendre l'idée de ce concours d'autoportraits étendu à plusieurs classes, voir à plusieurs écoles car cela permettrait plus encore aux élèves de s'inscrire au monde par les arts en entrant en relation avec des élèves d'horizons divers qui revendiquent chacun une identité propre.

Si l'enseignement des arts visuels permet aux élèves d'école élémentaire de se construire un rapport au monde et à soi qui les aident à se développer, à se découvrir et à grandir, comment peut-on définir les finalités éducatives d'une telle formation artistique et culturelle assurée par les enseignants ?

⁷¹ Cf. GUEGAN S., MADELINE L., SCHLESSER T., 2009, *L'autoportrait dans l'histoire de l'art*, beaux arts éditions

3) Former des amateurs avertis, citoyens de demain...

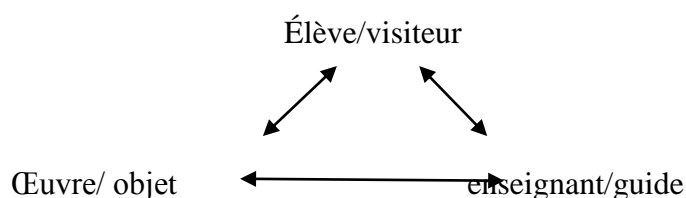
3.1 La pratique muséale, une rencontre importante qui participe à l'éducation au regard.

Comme le souligne M. Guitton, « il est indispensable que le regard usé du quotidien – qui ne voit plus à force de voir – soit réactivé par celui des artistes ». Pour ce faire, l'enseignant doit autant que possible mettre en place des situations où l'élève va se trouver confronté à l'observation et l'analyse d'œuvres afin de susciter chez lui un questionnement qui le poussera à décoder le sens des images qu'il a devant lui et à apprendre à vraiment regarder. En ce sens, le musée constitue un lieu où sont exposées des œuvres authentiques, qui se donnent à voir aux spectateurs et qui ne prennent sens également que parce qu'elles suscitent des émotions, des interrogations. Pour I. Ardouin, le musée constitue un lieu où l'enseignant doit amener ses élèves pour favoriser cette « rencontre » entre l'art et les élèves pour que ces deux entités entrent en résonance. Nombreux sont les pédagogues à penser qu'il n'est jamais trop tôt pour emmener les élèves à se confronter aux œuvres *in situ* afin qu'ils soient mit face à la réalité, aux œuvres originales. Certains philosophes et historiens de l'art comme W. Benjamin pense qu'« à la plus parfaite reproduction, il manque toujours quelque chose : l'ici et le maintenant de l'œuvre d'art – l'unicité de sa présence au lieu où elle se trouve »⁷². Il est donc fondamental que les élèves pour s'initier à la culture artistique doivent certes étudier et observer des reproductions, mais ils doivent aussi autant que possible être amenés à se trouver physiquement et intellectuellement face à une œuvre d'art authentique. Le rôle de l'enseignant est alors de faire entrer les élèves en dialogue avec l'art pour comprendre en quoi il permet de réfléchir sur les choses de la vie (Ardouin, 1997). Si comme le pense D. Lagoutte, « l'apprentissage des arts visuels s'il en existe un se conçoit comme l'apprentissage du langage, de l'image, et de la communication », il convient de réfléchir sur la façon dont le maître doit préparer cette rencontre sensible et raisonné des élèves avec les œuvres dans un lieu comme le musée.

En tant que future enseignante, pour mettre en place la visite pédagogique au Palais des beaux arts de Lille, je me suis inspirée des théories exposées dans l'ouvrage *Le musée*,

⁷² Cf. *L'œuvre d'art à l'ère de sa reproduction mécanisée*, 1936

*un projet créatif*⁷³. Comme le défendent B. Lefebvre et M. Allard, il s'agit pour celui qui présente une visite dans un musée d'amener les spectateurs à développer des attitudes. Nous faisons le choix de transférer ces théories au domaine scolaire où la personne du guide renvoie à l'enseignant et les spectateurs, aux élèves. Ainsi, pour structurer la rencontre des élèves avec les œuvres *in situ*, l'enseignant doit amener les élèves à considérer que lorsqu'on entre dans un musée, nous sommes confrontés à une réalité particulière. En effet, lorsqu'on emmène une classe au musée, le temps est une dimension spécifique à appréhender. L'enseignant fait vivre aux élèves une rencontre dans un temps limité, mais paradoxalement, les réflexions menées sont comme hors du temps. Le musée constitue comme le désigne B. Lefebvre et M. Alard une « microsphère » dont les « proportions et les volumes ont un impact physique et psychologique sur les visiteurs ». L'élève est donc plongé dans un espace-temps particulier lorsqu'il se rend au musée. Lorsque nous sommes entrés au Palais des beaux arts, les élèves sont devenus très silencieux, observant l'environnement avec attention. Pour favoriser une rencontre sensible et raisonnée entre l'élève et l'art, il convient que le maître (guide) utilise la parole pour établir un lien entre l'élève (visiteur) et les œuvres (objet)⁷⁴. Le maître doit donc faire entrer l'élève dans un dialogue avec l'art pour lui apprendre à appréhender l'objet comme une invitation à la réflexion (Ardouin, 1997). Il semblerait que l'enseignant doit concevoir sa visite pédagogique comme un échange alternatif où l'élève est à la fois en résonance avec l'œuvre et avec l'enseignant. Ainsi chacun des trois pôles l'œuvre, l'élève et l'enseignant sont en interaction. L'œuvre est placée sous différents regards qui se croisent, sous différents angles d'observations et de réflexions pour tender d'être décodée. Dans le souci de préparer une telle rencontre, l'enseignant doit amener ses élèves à la concevoir non comme le fait de s'être rendu au musée pour « voir de belles choses », mais comme une occasion offerte à une quête du sens basée sur un échange triangulaire et dynamique.



⁷³ LEFEBVRE B., ALARD M, 1996, *Le musée, un projet créatif*, Canada éditions logiques, collections « théories et pratiques dans l'enseignement ».

⁷⁴ Cf. terminologie de l'ouvrage.

Selon Paquin (1990), pour s'appropriier une œuvre d'art, il convient de prendre connaissance de l'objet, de l'explorer, de le conceptualiser, de le qualifier afin de pouvoir amener un jugement qui donne différentes façons de la percevoir. Si l'appropriation se définit comme « l'intégration à soi d'un élément perçu comme extérieur à soi », l'enseignant dans la rencontre qu'il permet entre l'art et les élèves doit amener ces derniers à s'intéresser aux œuvres comme à quelque chose qui les concerne. Aussi, les élèves par cette éducation au regard sont amenés à saisir le sujet de l'œuvre, et à le mettre en rapport avec ce qu'ils connaissent déjà. Cette mise en rapport avec soi permet à l'élève soit de créer un apport nouveau qui vient enrichir ses conceptions, soit de faire entrer ce nouvel apport en opposition avec ses connaissances. Enfin, par la rencontre avec l'œuvre, l'élève va pouvoir développer un désir d'action pour tenter de résoudre un problème ou de répondre au questionnement suscité par cette rencontre (Lagoutte, 2010, 270). Ainsi, Ferguson (1981) concède que le musée est bien un lieu d'apprentissage puisqu' « il permet de consolider des connaissances théoriques et abstraites ».

L'éducation au regard constitue un préalable aux activités artistiques car « il est nécessaire que l'élève entretienne avec les choses un rapport qui soit d'ordre esthétique » (Ardouin, 1997). Aussi, lorsque l'enseignant amène les élèves à découvrir des œuvres au musée, il doit exploiter leurs ressentis (peur, surprise...) et les amener à les verbaliser. En effet, lorsqu'on se rend au musée, on demande aux élèves d'être attentifs aux œuvres et donc aux images, puisqu'une image est « la représentation exacte ou analogique d'un être, d'une chose réelle, ou fictive » (Lagoutte, 2010). M. Guitton précise qu' « une image est constituée d'un ensemble de signes en relation les uns avec les autres pour produire du sens, lequel se construit à partir de divers codes de représentation. Une première perception permet d'en comprendre la signification immédiate ; une observation plus précise et guidée permet de découvrir les intentions et les codifications (...). L'enseignant donne aux élèves les moyens d'apprendre à comprendre les images par l'observation, la transformation, et la production. Il les amène à construire des relations, à partir de procédés divers et des possibles de l'image. Il les aide à prendre conscience de la polysémie en fonction des récepteurs ». En ce sens, la pratique muséale peut se comprendre comme une première éducation au regard des images que l'enseignant dispense aux élèves. Ces derniers étant amenés à effectuer une mise à distance par rapport à ce qu'on lui donne à voir car comme

le pense N. Huston⁷⁵ « Le recul est précieux pour les créateurs, mais aussi pour ceux qui reçoivent leur création. Une des forces de l'art est sa capacité d'ébranler nos certitudes virulentes, rassurantes et faire vaciller nos identités et identifications faciles, d'ajouter des nuances à nos analyses en noir et blanc, de nous permettre de voir le monde (y compris nous-mêmes) à partir d'autres 'points de vue' ».

Si d'après les études menées par Dauphin, Boucher, et Du Sablon, un projet éducatif comprenant une visite au musée suivie de prolongements en classe favorise les apprentissages, le développement d'attitudes positives à l'égard du musée et des sciences humaines, il convient que l'enseignant poursuive cette aspiration. Ces recherches mettent en lumière qu'une collaboration entre école et musée permet de développer chez les élèves des progrès sur le plan cognitif (faits, concepts, habiletés). L'enseignement des arts visuels en passant par la pratique muséale à l'école élémentaire permet donc de faire grandir les élèves dans le sens où ils apprennent à se confronter activement à des réalités. À travers l'éducation au regard, l'enseignant amène les élèves à adopter une façon éclairée de percevoir les objets. Bien souvent, cela passe par l'approche de trois axes lorsque les élèves sont face aux œuvres. Par l'axe narratif, l'enseignant les aide à émettre des hypothèses sur ce que peut raconter l'œuvre ; par l'axe plastique, il les amène à questionner les procédés utilisés par les artistes pour enfin, par l'axe symbolique mettre les deux premiers axes en relation pour tenter de problématiser l'approche de l'œuvre : *Quel est le réel message que l'artiste veut faire passer ?* L'enseignant en arts visuels a donc le devoir d'alphabétiser visuellement les élèves en formant des lecteurs d'images, c'est-à-dire en formant des élèves capables de « lire, déchiffrer une image et développer à propos de celle-ci un sens critique ». Apprendre à regarder aux élèves participe donc à leur montrer qu'on doit dépasser le simple constat pur se forger une idée précise sur ce qui est donné à voir. L'amateur averti que l'enseignant doit donc viser à former par l'enseignement des arts visuels renvoie à penser qu'il faut rendre l'élève capable de regarder autour de lui mais aussi en lui, de remettre en causes des connaissances pour décoder les images qui donnent accès à d'autres connaissances ou les enrichissent. Ainsi, les élèves accéderont à des questionnements universels qui concernent tous les hommes et donnent du sens à leur existence car comme le pense I. Ardouin il faut amener les élèves à « rencontrer les œuvres pour se rencontrer soi-même ». Ainsi, il appartient à l'enseignant de faire

⁷⁵ *Le monde*, article journal éclairer nos lanternes, 2010

comprendre aux élèves que le musée constitue un endroit d'éducation à la portée de tous pour qui sait regarder, c'est-à-dire pour qui sait questionner. L'école élémentaire joue en ce sens un rôle fondamental dans la construction d'un futur citoyen averti et cultivé capable de s'interroger sur lui-même et le monde qui l'entoure. Comme le souligne alors l'article *Arts visuels et éducation à l'image*, plus qu'une éducation, c'est une prise de conscience qu'il faut faire naître chez les élèves, une prise de conscience du pouvoir des images de représenter, de questionner, de provoquer. Dans le même ordre d'idée, I. Ardouin souligne qu'il relève donc d'un besoin de construire chez les élèves un esprit critique. Dans le chapitre *Exceptionnelle présence*, I. Ardouin met en avant l'importance de la qualité et de la valeur qui ressortent dans les rencontres entre les œuvres d'art et les élèves. Elle confirme que lorsque nous sommes devant une œuvre, il se passe des choses. L'important est de se demander quelles sont les conditions de rencontres avec les œuvres ? Il importe aux enseignants de guider les rencontres par un regard qu'ils conditionnent (cf. infra). Comme les élèves savent où trouver en classe des affichages-outils lors de réalisation d'exercices de conjugaison par exemple, ils doivent aussi apprendre où regarder et comment s'approprier des informations sur des œuvres dans des lieux comme le musée entre autre.

À travers *Comment parler d'art aux enfants ?* F. Barbe-Gall présente concrètement quelques méthodes pour éduquer les élèves au regard et aux attitudes à avoir face aux œuvres. Elle précise notamment qu'il ne faut pas hésiter à voir plusieurs fois une même œuvre en la (re)questionnant pour découvrir que la quête du sens est infinie et dépend des connaissances, des points de vues et des méthodes d'analyse de chacun. Toutefois, elle souligne qu'il est essentiel pour les enseignants d'habituer les élèves à regarder une œuvre en prenant une certaine distance avec le sujet traité dans le but de les aider à conceptualiser ce qui est donné à regarder et à interroger la pratique des artistes, leurs intentions. L'éducation au regard participe aussi à habituer les élèves à porter sur les œuvres et par extension sur le monde un regard moins spontané pour ne pas tirer de conclusions trop hâtives comme « ce n'est pas joli ; c'est mal fait ; ça ne veut rien dire... ». Tout le savoir faire de l'enseignant réside donc dans la manière de solliciter les élèves, de les amener à établir des observables avec d'autres œuvres, à leur montrer de manière détournée qu'ils négligent des informations importantes lorsqu'ils « regardent les yeux fermés ». Si pour F. Barbe-Gall, la peinture est un langage en soi, une pensée visuelle matérialisée, l'enseignant

doit fournir aux élèves le moyen de parler ce langage pour dialoguer avec l'artiste par la rencontre qu'il vit avec son œuvre. I. Ardouin parle pour caractériser cette rencontre lorsqu'elle est problématisée et préparée par l'enseignant d' « exceptionnelle présence », sous entendue celle de l'œuvre mais aussi celle du spectateur.

Si l'enseignant guide les élèves dans leur découverte collective des œuvres, il doit aussi accorder une place à leur découverte et appropriation personnelle. En effet, lors de la visite au Palais des beaux arts, il fut intéressant d'observer que les élèves s'exprimaient aussi tout bas « oh, c'est grand ! », formaient des petits groupes pour discuter et échanger leur point de vue, hypothèses ou remarques au sujet de l'œuvre qui était devant eux (*cf. annexe 8*). Les élèves explorent aussi personnellement en adoptant des attitudes physiques différentes. Certains préfèrent observer les œuvres debout, de près, assis, ou avec un certain recul. Les expressions sont propres à chacun, certains plissent les yeux devant les œuvres, d'autres sont figés et plongent leur regard dans les tableaux. L'enseignant peut tirer profit de ces manifestations ponctuelles et personnelles pour faire accéder les élèves au sens des œuvres. Les élèves veulent tout voir, tout découvrir en se rendant au musée, voudraient comme j'ai pu le constater explorer les lieux et voir toutes les œuvres ; mais il est du rôle de l'enseignant pour participer à leur éducation au regard de leur apprendre à le contrôler, à s'intéresser particulièrement à certaines œuvres, à certains détails car le but n'est pas de tout voir en arts visuels mais d'apprendre à bien voir pour prendre conscience de ce qui se fait dans le monde. Aussi, les élèves sont amenés à comprendre qu'il est possible de se rendre plusieurs fois dans le même musée sans jamais regarder les mêmes choses.

Finalement, pour que les élèves perçoivent les œuvres comme de réelles inscriptions au monde des artistes, il convient pour une interprétation pertinente de celles-ci mais aussi pour les situer dans l'histoire des arts, que l'enseignant les replace dans leur contexte. D'une part, comme le met en relief B. Clerc⁷⁶ à travers l'article *L'art, l'histoire et l'enfant* paru dans *Le monde de l'éducation* (2009), « l'organisation de l'histoire des arts est destinée à redonner, dans le champ des arts, mais aussi dans celui de l'histoire, de la chronologie, des repères. On veut donner aux enfants une notion d'échelle du temps, le sens du continuum historique ». Ainsi, par la rencontre avec les œuvres d'art, les élèves

⁷⁶ Formateur IUFM.

apprennent aussi à se situer dans le passé, le présent et le temps à venir en prenant connaissance de ce qui se fait et se pense dans le monde à travers l'Histoire. Pour éduquer le regard des élèves d'école élémentaire, il est donc indispensable de concilier deux logiques. À la fois la découverte sensible d'appropriation par la pratique et l'apport nécessaire de vrais repères historiques (B. Clerc). D'autre part, comme le revendique R. Recht⁷⁷, enseigner l'histoire de l'art à l'école se justifie « parce qu'elle est indispensable à la formation de l'enfant. Il souligne aussi que les enseignants en sont les premiers convaincus puisqu'ils se servent des images à longueur d'années, en littérature, en Histoire...elles sont en effet indispensables à la formation de l'enfant puisque derrière la discipline, le professeur précise que c'est le regard qui est interrogé car « apprendre à regarder, c'est aussi apprendre à être critique face à ce que l'on voit ». L'histoire des arts est liée à l'histoire des sociétés ; l'enseigner constitue donc comme le pense J-L. Langrogné⁷⁸ « un véritable enjeu pour le système éducatif aujourd'hui. (...).

De nos jours plus encore, l'éducation artistique doit viser chez les élèves à leur apprendre à porter un regard critique sur leur propre personne et leur environnement. En effet, comme le souligne A. Jaubert⁷⁹ en parlant de l'élève « bien plus que l'éducation à l'image, il faut éduquer sa prise de conscience. Nous sommes plongés dans un flot d'images absolument incroyable et ininterrompu. C'est vraiment ce qui nous distingue des générations précédentes, ainsi que d'autres civilisations. Les enfants sont des consommateurs, des analystes, et sans le savoir des fabricants d'images. Il faut leur apprendre à examiner ce qu'ils ont dans leur champ visuel toute la journée ». Dans le même ordre d'idée, C. Richard⁸⁰ précise que « le problème n'est pas celui de l'accès à l'image mais de son tri ». En effet, l'enseignant doit amener les élèves à savoir et à s'habituer à catégoriser ce qu'ils voient, perçoivent et comprennent des images auxquelles ils sont tous les jours confrontés pour être capables d'en tirer une interprétation qui leur permettent d'être autonomes face à celles-ci. J. Delormas⁸¹ pense que « dans nos sociétés,

⁷⁷ Professeur d'histoire des arts au collège de France, in Article Histoire de l'art, comment l'enseigner ? Beaux Arts magazine, 2011.

⁷⁸ Professeur d'histoire des arts.

⁷⁹ Réalisateur, *palette production*, in Article Arts visuels et éducation à l'image, Beaux Arts magazine, 2011.

⁸⁰ Professeur agrégée d'arts plastiques.

⁸¹ Inspecteur de la création artistique et de la délégation aux arts plastiques.

une sorte de schizophrénie s'installe. Face aux jeux vidéo, à la télévision, nous devons donner des outils de décryptage et de lecture pour éviter de confondre le domaine de la fiction et celui du réel. C'est là que l'école a une responsabilité absolue, celle de donner les moyens de cette liberté. En cela, l'art a une légitimité à l'école », nous pouvons partager la conception défendue par A.Meyer⁸² selon laquelle l'enseignant doit amener l'élève à apprendre à se demander lorsqu'il se trouve devant des images *Que me donne-t-on à voir ? Qu'est-ce que je crois voir ? Qu'est-ce que je vois en réalité ?* Ces questionnements ne viennent pas de soi dans l'esprit des élèves, une des réelles missions que doivent remplir les enseignants d'école élémentaire en dispensant les arts visuels à leurs élèves est de créer chez eux cette attitude réflexive.

Si comme le stipule le préambule du Bulletin officiel⁸³ « En ce début de XXI^e siècle, l'école primaire doit rester fidèle à la grande inspiration de l'école républicaine : offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société française », quels sont les objectifs poursuivis par les enseignants pour former de futurs citoyens éclairés au moyen de l'enseignement des arts visuels ?

3.2 Quelles responsabilités pour l'enseignant en tant que passeur culturel ?

L'école est un lieu de formation et comme le souligne I. Ardouin, cette institution « ne s'est jamais donnée comme objectif de former des artistes mais elle s'est toujours proposée de former des amateurs. (...) ». Que devons-nous entendre par « amateur » ? Au XVIII^e siècle, le terme renvoyait à « quelqu'un de passionné, d'informé, un connaisseur des choses de l'art. C'est un érudit formé directement au contact des productions artistiques, grâce à la fréquentation des musées et à la lecture de revues spécialisées » (Lagoutte, 2010, 172). Aujourd'hui, pour l'auteur, « un amateur est celui qui pratique un art de manière non professionnelle sans vouloir en tirer profit ». L'amateur d'art que l'enseignant doit alors former n'est pas un professionnel de l'art, ni un artiste mais un individu sensibilisé à la culture artistique en ce qu'elle permet de se questionner et d'entrer en résonance avec les œuvres. Il doit être capable de poser un regard affiné, sensible et raisonné sur le monde

⁸² Inspecteur général d'arts appliqués, conseillère design à la mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle.

⁸³ Bulletin Officiel, hors série n°3 du 19 juin 2008.

dans lequel il vit. Pour ce faire, l'enseignant fournit à l'élève de l'école élémentaire une certaine *éducation artistique*. Ainsi, l'enseignant ne pense pas à la place de l'élève et ne lui dit pas ce qu'il doit penser mais lui apprend à se penser et à penser son environnement de manière autonome et critique. Par l'appropriation progressive de modes de pensées proches de ceux utilisés par les artistes (cf. infra I.3), l'enseignant doit amener les élèves à élargir leur champ de représentation notamment en ce qui concerne la culture.

Dans la deuxième partie du questionnaire que nous avons soumis aux élèves, nous pouvons remarquer d'une part qu'à la proposition *Entoure ce qui pour toi appartient à la culture*, aucun élève n'a entouré la globalité des propositions (cf. *annexe 4*). Or, si nous concevons la culture du point de vue philosophique comme opposée à la nature, de l'ordre de l'acquisition de connaissances acquises par une formation, il était possible d'entourer toutes les activités décrites dans la proposition faite aux élèves.

D'autre part, sur la totalité des questionnaires recueillis, les élèves estiment que ce qui appartient à la culture relève de ce qui s'enseigne exclusivement ou presque à l'école. En effet, pour la plupart, ils ont entouré « faire des mathématiques, lire un roman, la mythologie ». Certes, les élèves sont formés dans une culture scolaire, mais par l'enseignement des arts visuels, l'enseignant doit viser à élargir leurs représentations pour leur permettre de comprendre que la culture renvoie à tout ce qui touche à l'être humain et à ses capacités de créer, à témoigner de sa présence au monde. Dans une dimension, plus sociologique, A. Siegfried⁸⁴ estime que « la culture est une prise de conscience par l'individu de sa personnalité d'être pensant, mais aussi de ses rapports avec les autres hommes et avec le milieu naturel. De telle sorte qu'un homme cultivé est un homme qui se conçoit et qui, en même temps, se situe ; ce n'est pas un anarchiste, ce n'est pas un individu isolé, il est membre de sa collectivité, il est membre de l'univers, il est membre de l'espèce humaine ; il a des rapports avec la terre, avec les autres hommes et il cherche à les connaître. Dans ces conditions, la culture est une conception personnelle de la vie en tant que conçue par un individu. ». En partageant cette définition de la culture, l'enseignant à travers l'éducation artistique qu'il doit faire acquérir aux élèves doit aussi les amener à se construire un rapport au monde pour qu'ils sachent se situer.

⁸⁴ Cf. encyclopédie de l'Agora.

L'article 1^{er} de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 précise que la formation scolaire « favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. Elle constitue la base de l'éducation permanente ». Aussi, quel futur citoyen l'enseignant d'école élémentaire doit-elle aspirer à former à travers l'enseignement des arts visuels ?

Dans la perspective d'une future pratique professionnelle, il est substantiel de s'interroger sur les fonctions du système éducatif relatives à l'enseignement des arts visuels à l'école élémentaire. Pour ce faire D. Lagoutte souligne que l'école doit viser la transmission des normes sociales par l'enseignement artistique. En effet, comme le développe l'auteur, « la culture artistique est de plus en plus souvent testée pour l'entrée dans les grandes écoles (...). Il est admis que l'exploitation des ressources de créativité d'un individu peut être mise au service de ses capacités scientifiques à inventer, à prendre des décisions, à penser « par le détour » (mode de pensée divergent). De plus, l'école doit remplir par cette éducation artistique une fonction d'insertion sociale. En effet, pratiquer les arts visuels comme l'a présenté le présent mémoire constitue un certain facteur d'intégration pour les élèves car selon D. Lagoutte « la pratique artistique faisant appel à des compétences spécifiques, elle permet à des enfants de se sentir reconnus comme individus responsables singuliers, capables de performances authentiques, immédiatement vérifiables », (2010,165). Les élèves se construisent donc bien un rapport au monde, et à eux-mêmes par le moyen des arts visuels. Ils leur permettent de s'accomplir, de prendre des repères, et les rendent capables de développer une posture responsable envers la société. L'enseignant doit donc viser à développer chez les élèves une certaine ouverture d'esprit (Lagoutte, 2010, 184).

Afin de former des amateurs avertis, l'enseignant dans sa démarche, comme l'élève dans ses attitudes doit être essentiellement dans ce qui fait questions (comment montrer qui je suis sans passer par des mots ?) plus que dans ce qui fait réponses (constater simplement ce qu'est un autoportrait). Toute la responsabilité éducative de l'enseignant tient donc au fait qu'il doit partager l'idée que l'art n'est pas éducatif en soi car « si l'art était éducatif en soi, il ne serait pas nécessaire qu'un pédagogue conduisit l'enfant vers l'art ! ». Ce qui est éducatif est donc la relation que l'enseignant développe entre les élèves et les œuvres (Ardouin, 1997). L'enseignant est donc un éducateur institutionnel qui doit se sentir investi

d'une mission éducative envers les élèves lorsqu'ils les amènent à pratiquer les arts visuels. Il doit lui aussi être partie prenante de l'éducation artistique. L'enseignant comme le souligne I. Ardouin est le seul pédagogue qui puisse rendre les œuvres accessibles aux élèves en les sélectionnant et en les problématisant en fonction du niveau d'âge et de ce qui peut entrer en résonance avec les problèmes qu'ils se posent. Le rôle de l'enseignant est de satisfaire les questionnements des élèves, de les susciter pour les amener vers une démarche réflexive.

L'éducation artistique est incontestablement à penser pour l'enseignant en lien avec l'item de l'éducation civique. En effet, par les arts visuels, l'élève apprend un comportement, comprend les valeurs et les contraintes, respecte les différences, comprend l'utilité des confrontations, son appartenance à une société, découvre les valeurs universelles qui peuvent être exprimées dans les œuvres qu'on lui présente. Comme le précise l'article *Tout ce qu'apporte l'éducation artistique*, l'enseignement des Arts Visuels contribue à développer l'autonomie des enfants tant dans leurs façons de penser que dans leurs processus métacognitifs. Ainsi, cette discipline a le mérite de mettre en exergue chez les enfants leurs capacités à explorer, à imaginer, à faire preuve d'originalité, à apprendre un autre rapport au temps, à supporter le caractère implicite des œuvres d'arts, à communiquer, à placer son travail dans le monde en se soumettant au regard des autres. L'éducation civique étant une discipline qui forme les élèves à devenir des citoyens responsables, l'enseignant doit enseigner les arts visuels à l'école élémentaire en ayant à l'esprit qu'il apprend aux élèves à explorer notamment deux types de liberté dont chaque citoyen dispose, à savoir la liberté d'expression et la liberté de penser. Les productions des élèves sont à penser par l'enseignant comme le témoignage d'une « *personnalité en devenir* ». Comme le mettent en lumière les documents d'applications des programmes de 2002 (p9) « à l'instar de l'artiste donnant forme à sa perception et à sa pensée sur le monde en le mettant en image, l'élève, à son échelle, s'engage à travers son activité : il perçoit, comprend, donne à voir, transforme, construit un rapport plus conscient et plus lucide avec son environnement, condition d'une participation responsable et engagée dans la vie sociale ».

Comment l'élève/ amateur averti peut-il transférer dans un futur proche ces connaissances et ces savoirs être acquis par l'enseignement des arts visuels ?

Si aujourd'hui, l'élève grandit dans un monde occidental où la productivité et la consommation triomphe, D. Lagoutte souligne qu'il est de la responsabilité de l'enseignant d'aider l'enfant à se dégager de la culture de masse. En passant de la dénomination arts plastiques à arts visuels, l'enseignement artistique concerne bien la culture de l'image. Face aux mutations de la société, l'élève va avoir besoin de s'adapter à ce rapport aux images en apprenant à porter un jugement personnel sur celles-ci. Il va devenir progressivement autonome pour penser par lui-même comme le préconise d'ailleurs la compétence 7 du socle commun de connaissances et de compétences *Autonomie et Initiative*. Il existe donc bien une relation de transfert quant aux postures que l'enseignant doit développer chez les élèves, il s'agit de l'élève/citoyen mais aussi de l'élève/artiste. M. Debus (2001) souligne que c'est par ces multiples démarches de transposition que les élèves vont accéder progressivement aux sens de l'art et donc avoir une pratique différente de la consommation, se sentir impliquer. S'il « est facile de ne pas vouloir voir les choses qui nous sont inconnues, qui défient nos capacités de réflexion, qui nous laissent face à nous » (U. Eco, 2009)⁸⁵, l'enseignant doit avoir le souci constant lorsqu'il enseigne les arts visuels d'amener l'élève à ne pas tomber dans cette attitude facile de relégation. Même si certains philosophes comme M. Serres⁸⁶ (2011) estiment qu'aujourd'hui les élèves sont « formatés par les médias » qui détruisent leur faculté d'attention et réduisent selon des chiffres officiels la durée des images à sept secondes et le temps des réponses aux questions à douze secondes, il convient pour l'enseignant de transformer « l'être au monde » des élèves pour qu'ils ne se laissent pas manipuler notamment par les images publicitaires.

Il est pertinent de préciser que l'aboutissement de nos recherches et réflexions n'ont de sens que si l'enseignant qui dispense aux élèves des séances d'arts visuels à l'école élémentaire est entièrement convaincu des facultés que ceux-ci développent chez les élèves et qu'ils permettent réellement à ces derniers de se construire un rapport au monde qui les aide à grandir. Il doit partager la conception que les arts visuels représente une discipline d'égale importance comparée à l'enseignement des fondamentaux. L'enseignant est amené à perpétuellement se former et innover⁸⁷ pour offrir aux élèves les meilleures conditions

⁸⁵ Cf. article Un regard internationalisé, Beaux Arts magazine, 2011.

⁸⁶ Cf. Article Eduquer au XXI^e siècle », M. Serres philosophe et académicien, 2011

⁸⁷ Cf. compétence 10 du référentiel de compétences du professeur des écoles.

d'une éducation artistique réussie. M. Debus (2001) souligne en ce sens que les enseignants doivent s'autoriser eux-aussi à se lancer dans « *l'aventure de l'art* » avec leurs élèves⁸⁸.

Pour que la discipline prenne tout son sens auprès des élèves, B. Clerc⁸⁹ précise qu'il est fondamental de ne pas enseigner les arts visuels de manière décousue mais qu'il faut associer l'émotion artistique, une possibilité de création et l'histoire des arts pour que la discipline soit pertinente. La préparation des séquences d'enseignement-apprentissage en arts visuels doit répondre à ce critère. L'enseignant doit bien identifier quel type de partenaire il est auprès des élèves dans cette aventure artistique comme le conseille I. Ardouin. L'enseignant est donc le seul à pourvoir « *conduire l'enfant vers l'art* ». L'éducation artistique se conçoit alors plus comme une médiation assurée par l'enseignant que comme un enseignement magistral. Tout le travail de l'enseignant est alors de concevoir un espace temps propice au développement des compétences et aspirations personnelles et artistiques des élèves. En effet, l'enseignant dispose d'une liberté pédagogique mais c'est bien à lui et à lui seul de prendre des initiatives et de faire des choix pour proposer aux élèves un « scénario pédagogique créatif et impliquant grâce auquel les élèves abordent différemment et par la pratique une question commune » (J-C. Vieaux). Enfin, comme n'oublie pas de le souligner D. Lagoutte, l'enseignant doit toujours avoir le souci de mettre en place le principe de la transposition didactique car « un savoir cultivé risque de laisser les enfants s'il n'est pas adapté à leur niveau » (2010, 210).

Si par les arts visuels, l'enseignant éduque les élèves, c'est au sens où il leur fournit des occasions d'entrer en conscience avec les œuvres pour les interroger car comme le pense I. Ardouin, « il y a éducation artistique dès lors que l'élève apprend de l'art » et que ce savoir lui permet de donner du sens au monde et à sa propre personne. Or, comme l'éducation se poursuit tout au long de la vie de chaque individu, l'enseignant doit, pour amener les élèves à grandir et à continuer d'évoluer, leur proposer de réinterroger leurs acquis car comme le pense Dominicé « il n'y a pas de formation initiale, mais que des formations continues ». L'art offre toujours matière à transformer pour (ré)interroger les choses de la vie ; ainsi comme le défend I. Ardouin « l'éducation artistique à l'école est émancipation

⁸⁸ « *Si le poète pouvait s'enfuir à tire d'ailes, les enfants voudraient partir avec lui* », Raymond Queneau.

⁸⁹ Article l'art, l'histoire et l'enfant, beaux arts magazine, 2011.

d'un sujet vers l'art ». Il appartient à l'enseignant de prouver aux élèves qu'ils sont tous les jours au contact de l'art.

Ainsi, en intégrant l'art à la vie, l'enseignant amène l'élève à être curieux et à comprendre qu'il n'existe pas qu'une seule manière de faire pour exprimer une idée. C'est donc en partant d'éléments qui font le quotidien des élèves que l'enseignant doit les amener progressivement à porter sur ces objets/sujets des visions moins manichéennes, plus nuancées (M. Rochut, 2011). De plus, pour M. Baumard dans *Le monde de l'éducation* « être enseignant aujourd'hui, c'est préparer les esprits à répondre à la complexité des problèmes. C'est travailler à l'émergence des intelligences de demain ». Les attendus philosophiques auxquels tendent l'enseignement des arts visuels à l'école élémentaire ne sont donc non pas d'apprendre aux élèves ce qu'ils doivent penser mais de leur apprendre à penser tout simplement. Ainsi D. Lagoutte conclut qu'une « véritable éducation en arts visuels passera toujours par la connaissance et la reconnaissance de l'enfant en tant que sujet autonome, original, et évolutif » (2010,277) à qui l'enseignant doit fournir les moyens de se construire sans le faire pour lui. En somme, il est tout à fait légitime de reconnaître que « l'éducation artistique s'avère être un formidable et puissant instrument de formation »⁹⁰.

⁹⁰ Cf. article Arts et savoirs, Beaux Arts magazine, 2011.

Conclusion

Se questionner sur l'enseignement des arts visuels à l'école élémentaire n'est pas chose aisée. À cette heure, la réflexion menée à propos de *Quand les arts visuels à l'école élémentaire préparent à se construire un rapport un monde, se découvrir, grandir* pourrait encore être prolongée et affinée. Toutefois, le présent mémoire permet de fournir quelques réponses quant aux interrogations initialement posées.

Ainsi, les arts visuels constituent bien et plus encore aujourd'hui, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant une discipline qui trouve une place légitime aux côtés des autres enseignements dispensés à l'école élémentaire. S'il appartient à l'enseignant d'exploiter au mieux sa liberté pédagogique en adoptant une démarche qui favorise la sensibilité, l'expression et la création réfléchie des élèves tout en leur fournissant des repères artistiques inscrits dans l'Histoire ; les élèves doivent quant à eux s'autoriser à se lancer dans l'aventure de l'art pour apprendre à développer des attitudes proches de celles des artistes. La richesse des ressources interdisciplinaires qu'offrent les arts visuels permet de penser son enseignement comme un fil tendu entre tous les autres qui donne du sens à l'apprentissage de l'adulte en devenir que représente l'enfant. En accroissant son potentiel de développement tant cognitif, affectif, moteur que social, la discipline artistique permet à l'élève de l'école élémentaire de grandir et de s'émerveiller. Par son caractère transcendant, l'enseignement des arts visuels constitue même un moyen d'échapper à ce qui peut constituer un mal être ou de lever des ambiguïtés, de résoudre des malentendus en prenant possession de la réalité sous un regard novateur et avisé. Le dispositif pédagogique de l'autoportrait peut se comprendre comme une tentative et une application de ce vers quoi doivent tendre les arts visuels. Aussi, l'éducation artistique qu'acquière progressivement les élèves de ces deux derniers cycles de l'école primaire n'est autre qu'une main tendue vers eux pour se réaliser personnellement et en accord avec leurs semblables comme des êtres autonomes dont le regard et la pensée sont sensibles et raisonnés.

L'exposition *Portraits/ Autoportraits* qui eut lieu en 2009 à Paris pour célébrer le vingtième anniversaire de la convention internationale des droits de l'enfant permet d'appuyer les conceptions que nous avons alors développées. L'artiste G. Porte à

l'initiative de ce projet a fait réaliser à mille enfants de trente deux pays différents leur autoportrait au crayon blanc sur fond noir. Il a ensuite photographié ces enfants tels qu'ils se donnaient à voir. L'exposition dans la capitale de ces portraits/autoportraits invite alors chaque individu à prendre conscience qu'il existe parce qu'il est unique aux yeux du monde mais aussi parce qu'il est semblable aux autres au nom du genre humain. Pour ces enfants qui ont réalisé leur portraits/autoportraits, ce peut être perçu comme une occasion de questionner leur propre image, leur représentation pour se construire un rapport à soi et au monde. Ainsi, un extrait de l'article 13 de la CIDE⁹¹ qui défend le droit d'expression de chaque enfant précise que « l'enfant a le droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir, de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant ». L'éducation artistique assurée par l'école élémentaire poursuit aussi cet objectif.

La réflexion menée dans ce mémoire détient une visée professionnelle amenant l'enseignant à être polyvalent, investi, et à développer une capacité d'adaptation tant à l'expression et à l'acquisition des émotions et connaissances des élèves qu'à l'évolution continue de la société et donc du domaine artistique. L'enseignant doit alors perpétuellement analyser de manière réflexive ses pratiques pour ne cesser de faire des choix cohérents et de se former, d'innover afin de fournir aux élèves les meilleurs outils possibles pour se comprendre et comprendre le monde dans lequel ils interagissent par le moyen des arts visuels. Concrètement, il incombe à l'enseignant des responsabilités éducatives, artistiques et donc humaines plus importantes dans l'enseignement des arts visuels que nous ne l'avions envisagé au regard de la première mise en pratique au cours préparatoire.

Si l'art est affaire de mémoire et que le temps constitue un facteur important de la création comme le croit I. Ardouin, le concept du « grandir » interrogé ici a trouvé des réponses notamment en ce que l'élève par l'intermédiaire d'un enseignement pertinent et adapté des arts visuels est amené à développer un esprit critique sur lui-même et le monde qui l'entoure pour structurer sa personnalité propre combinée avec celle d'un futur citoyen, amateur d'art averti. A ce titre, nous nous accordons à la pensée de D. Lagoutte selon

⁹¹ CIDE : convention internationale des droits de l'enfant.

laquelle « la culture, offerte par l'art, est alors envisagée comme une donnée à poursuivre, à dépasser, non comme étant un élément à archiver. Elle constitue un fond, une matière malléable puisqu'elle n'en finit pas de se continuer ». Les arts visuels dispensés à l'école élémentaire constituent donc un processus évolutif pour l'élève qui est tout autant en mouvement que lui.

Il convient en revanche de souligner que la réforme portant sur la maîtrise ainsi que la difficulté rencontrée⁹² de ne pas avoir de pratique de stage attribuée au sein d'une institution scolaire, ont créé un frein aux démarches que je projetais de mener⁹³ pour répondre de manière plus précise et pratique aux questionnements initialement posés. Malgré cet obstacle, le présent mémoire constitue une expérience enrichissante et professionnellement formatrice en ce qu'elle m'a essentiellement permis de me projeter dans une future pratique enseignante avec persévérance et intérêt.

L'art n'est pas éducatif en soi, mais que c'est sa façon de l'enseigner qui en revêt un tel caractère, notamment à travers la matière qu'il offre pour questionner l'humanité car comme le met en relief P. Dagen⁹⁴ à travers sa réponse à la question *A quoi ça sert l'art ?* « À comprendre le monde, tout simplement, et comme toujours ».

Si l'école élémentaire est après la famille, le second éducateur de l'enfant/élève, l'enseignant doit prendre conscience qu'à travers l'enseignement des arts visuels dans un tel lieu de transmission de savoirs faire et de savoirs être, il ne suffit pas de faire pratiquer artistiquement les élèves, mais qu'il convient également d'appréhender avec eux les réflexions qui accompagnent ces mises en œuvres. Or, si l'éducation artistique dispensée à l'école élémentaire permet à l'élève de vivre en laissant un témoignage de son passage dans le monde, l'exposition Babel qui débutera le moins prochain au Palais des beaux arts de Lille peut constituer une nouvelle réflexion quant à un autre outil pédagogique possible à explorer avec les élèves ; la symbolisation de la tour ou une démonstration de l'effort déployé par les hommes depuis toujours pour affirmer leur existence, leur inscription en ce monde.

⁹² En tant qu'étudiante non admissible au concours de professeur des écoles de la session 2011-2012

⁹³ Observations sur le long terme d'une ou de plusieurs classes d'école élémentaires dans le cadre de l'enseignement des arts visuels

⁹⁴ In *Le Monde*, Article « L'art, à quoi ça sert ? », dossiers et documents, n°410, juillet/aout 2011.

Bibliographie

- Animation et éducation, octobre 2009, *Concilier Histoire des arts et pratiques artistiques*, Paris, office central de la coopération à l'école.
- ARDOUIN I., 1997, *L'éducation artistique à l'école*, Paris, Éditions ESF.
- BARBE-GALL F., 2002, *Comment parler d'art aux enfants ?*, Paris, Edition Adam Biro.
- Beaux-arts magazine, numéro spécial, octobre 2011, *L'art à l'école pour les profs, les parents, et les élèves*.
- BISTER B., BURCHERI D., KLOUTZ N., PIERRAT V., 2005, *Programme Académique de Recherche et d'Innovation (PARI). Écrit sur l'action : Arts Plastique à l'école primaire. Dynamique de conceptions pédagogiques pour l'enseignant et de créations artistiques pour l'élève, à travers l'élaboration et la mise en œuvre d'une démarche selon le principe d'idéation favorisant une expression personnelle de l'élève*, Nancy, PASI⁹⁵.
- BOUCHARD C., FRECHETTE N., 2011, *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*, Canada, Presses de l'université du Québec.
- Bulletin Officiel Hors Série n°3, 19 juin 2008.
- DEBUS M., 2001, *L'éducation artistique et culturelle en partenariat avec l'école, alsace*, Éditions crdp d'Alsace.
- DOLY A-M., *Métacognition et médiation*, crdp Auvergne.
- DOUMENC A., 2002, *La déformation du portrait*, Pas à pas en arts plastiques, Paris, Hachette éducation.
- EPIN B., 1998, *Le grand livre du jeune citoyen*, s.l
- GOODMAN N., 1998, *Langages de l'art*, s.l. Éditions Jacqueline Chambon.

⁹⁵ PASI : pôle Académique de Soutien à l'Innovation.

- GUEGAN S., MADELINE L., SCHLESSER T., 2009, *L'autoportrait dans l'histoire de l'art*, Beaux Arts éditions.
- GUIDETTI M., 2005, *Les étapes du développement psychologique*, Belgique, Armand colin.
- GUITTON M., 2005, *Arts visuels et portraits ; recueillir, proposer et susciter des activités artistiques*, scérén crdp Poitou-Charentes.
- LAGOUTTE D., 2010, *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*, Domont, Edition Hachette Éducation.
- LAURET J-M., COHEN O-J., 2009, Tout ce qu'apporte l'éducation artistique ; *Les objectifs de l'éducation artistique et culturelle ; Le rôle des institutions culturelles* ; Revue Beaux Arts hors-série, l'éducation artistique et culturelle de la maternelle au lycée, édition TTM, Adagp,
- LEFEBVRE B., ALARD M, 1996, *Le musée, un projet créatif*, Canada, éditions logiques, collections Théories et pratiques dans l'enseignement.
- *Le monde*, dossiers et documents n°410 aout 2011, *L'art à quoi ça sert ?*
- *Le petit Léonard* n°80 paru en avril 2008, numéro spécial sur « les peintres vus par eux-mêmes ».
- LISMONDE P., 2002, *Les arts à l'école, le plan de Jack Lang et Catherine Tasca*, Saint- Amand, Scérén crdp, Éditions Gallimard.
- LOCKWOOD D., 2009, *La transmission, une mission de l'artiste*, Revue Beaux Arts hors-série, l'éducation artistique et culturelle de la maternelle au lycée, édition TTM, Adagp⁹⁶, 6-7.
- MERLEAU-PONTY M., 2001, *Psychologie et pédagogie de l'enfant*, Lonrai, Verdier philosophie.

⁹⁶ Adagp : société des auteurs dans les arts plastiques et graphiques.

- Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire, 2009, *Histoire des arts (organisation de l'enseignement), collection textes de référence*, s.l, Sceren crdp.
- MORIN N., 1996, *ArtémotEcrit, interactions arts plastiques et apprentissage de la langue, de la maternelle au lycée*, Poitou-Charentes, Edition du Crdp.
- OVE N., JANIN P., 1997, *abc daire de l'image : pour apprendre à lire et à écrire l'image*, Versailles, Edition du Crdp de l'académie de Versailles.
- POUSSIER I., DE GRISSAC G., 2006, *Transversalité du français : dialogue entre les arts visuels et la langue, rapport de deux formatrices aux IUFM de Grenoble et de la réunion*, s.l.
- QUEVA R., 2006, *Les programmes de l'école : les objectifs, le programme, les compétences, le cycle des apprentissages fondamentaux*, Paris, Edition Hachette Éducation.
- QUEVA R., 2003, *Le cycle des approfondissements : les objectifs, les programmes, les compétences*, Paris, Edition Hachette Éducation.
- REYT C., 1998, *Les arts plastiques à l'école*, Paris, éditions Armand Colin.
- RIOUX R., 2006, *Lecture d'images (art et langage)*, s.l. Animation pédagogique.
- Socle commun de connaissances et de compétences, décret du 11 juillet 2006.
- SUBES J., 1955, *La sensibilité de l'enfant à l'art pictural*, *Revue Enfance*, 8, 4, 345-368.
- VANDENBROUCKE V., 2004, *Les arts visuels au service du langage*. s.l.

ANNEXE

Table des Annexes

■ **ANNEXE 1 : Autorisation pour recueillir des données auprès d'une école dans le cadre du mémoire.**

■ **ANNEXE 2 : Fiche de préparation de la séquence sur l'autoportrait - cycle III - « Comment dire qui je suis sans passer par des mots ? »**

Annexe 2.a : Retranscription de la visite découverte au Palais des beaux arts de Lille effectuée avec la classe de cycle 3, thématique portrait/autoportrait.

Annexe 2.b : Les productions plastiques des élèves, ateliers 1,2 et 3 de la séquence sur l'autoportrait.

Annexe 2.c : Le document élève – apport culturel de la séquence sur l'autoportrait.

Annexe 2.d : Exercice : Lignes de force.

Annexe 2.e : Lexique élaboré avec les élèves – registre de la description.

Annexe 2.f : Exercice de production d'écrit : rédiger un avis de recherche.

Annexe 2.g : Exercice : comparaison de deux autoportraits - vocabulaire de la description.

Annexe 2.h : Exercice : dessine le personnage décrit dans ce portrait écrit.

Annexe 2.i : Évaluation : document élève.

■ **ANNEXE 3 : Questionnaire enseignant**

■ **ANNEXE 4 : Questionnaire élève**

■ **ANNEXE 5 : Questionnaire parents d'élèves**

■ **ANNEXE 6 : Quelques éléments fondamentaux à évaluer en séance d'arts visuels selon les documents d'application des programmes de 2002.**

■ **ANNEXE 7 : Exemple de réflexion pour composer le portrait d'une personne – Oliver Twist**

■ **ANNEXE 8 : La conception et les réalisations abouties des marionnettes- autoportraits/ prototypes- Conception- Productions terminées**

■ **ANNEXE 9 : photographies- Le parcours - découverte au Palais des beaux arts de Lille, thématique portrait/autoportrait**

ANNEXE 1

Autorisation pour recueillir des données auprès d'une école dans le cadre du mémoire

17 FEV. 2012



Date : Jeudi 9 février 2012

à

Madame l'Inspectrice de l'éducation nationale de la circonscription de

ou

Monsieur l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription de Lille 1 - Centre

Madame ou Monsieur

Etudiant(e) en Master 2 sciences et métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, spécialité « professorat des écoles », je dois réaliser un mémoire de recherche dont le thème est :

Quand les arts visuels à l'école élémentaire préparent à la continuité en rapport au monde, le décorum, grandir.

De manière à pouvoir recueillir des données à analyser et exploiter dans le cadre de ce mémoire de recherche à visée professionnelle, il m'est nécessaire de prendre des informations sur le terrain, soit en observant quelques séances de classe, soit en rencontrant des enseignants titulaires. Ainsi, je vous prie de bien vouloir m'autoriser l'accès à

nom de l'école et ville à préciser Ecole Lamartines, Lille au sein de la classe de (niveau à préciser) de (nom du titulaire) : Mme OBREGON Pascale, double mixage CN1 - CN2 aux périodes suivantes 17/02 (8h30 - 16h30) ; 20/02 (13h30 - 16h30) ; 24/02 (8h30 - 16h30)

L'IUFM a souscrit auprès de la MAIF (numéro de police 2223664H) une assurance pour les activités effectuées dans le cadre du Master SMEEF spécialité « professorat des écoles ».

Je vous prie de recevoir, Madame ou Monsieur, mes salutations distinguées.

Signature de l'étudiant NELLE HENNECHART Morgane

CADRE RESERVE A L'ADMINISTRATION

AVIS DU RESPONSABLE PEDAGOGIQUE DE SITE au regard de l'emploi du temps de l'étudiant

[X] avis favorable [] avis défavorable

En cas d'avis défavorable, motivation :

Date : 10-2-12

Signature

[Signature]

M. André DECONNINCK IUFM Villeneuve d'Ascq

Nom et statut du directeur de mémoire : Mme Isabelle SOUTIF

AVIS DU DIRECTEUR DE MEMOIRE au regard du projet de mémoire de l'étudiant

[X] avis favorable [] avis défavorable

En cas d'avis défavorable, motivation :

Date : 10-02-12

Signature

[Signature]

Nom et prénom de l'enseignant : OBREGON Pascale

AVIS DE L'ENSEIGNANT

[X] avis favorable [] avis défavorable

En cas d'avis défavorable, motivation :

Date : 13/02/12

Signature

[Signature]

Nom du directeur de l'école : Elise Vandenberghe

AVIS DU DIRECTEUR DE L'ECOLE

[X] avis favorable [] avis défavorable

En cas d'avis défavorable, motivation :

Date : 13/02/12

Signature

[Signature]

ACCORD / ENREGISTREMENT DE L'IEN DE CIRCONSCRIPTION

Date : 17.02.12

Signature

[Signature]

I.E.N. LILLE I Centre Ecole Sévigné, Rue J. Perrin 59000 LILLE Tél. : 03 20 58 14 80 - Fax : 03 20 58 14 81

ANNEXE 2

Fiche de préparation-Séquence : autoportrait

Comment dire qui je suis sans passer par des mots ?

Date : février 2012	Durée : 6 séances	Discipline : Arts visuels	Niveau : Double cycle 3 : CM1-CM2	Lieu : Palais des beaux arts, Lille. Salle de classe	Pédagogie : Constructiviste, conduite de création. Démarche : Découvrir-apprendre valider-transférer.
-------------------------------	-----------------------------	-------------------------------------	---	---	---

Objectifs en lien avec les programmes

Bulletin officiel item du cycle des approfondissements «culture humaniste, pratiques artistiques et histoire des arts »	Adopter une conduite de création réfléchie. Exprimer ses émotions et ses préférences. acquérir des méthodes de travail et des techniques.
Compétence 1 Maitrise de la langue française	S'exprimer clairement à l'oral comme à l'écrit en utilisant un vocabulaire approprié et précis. Comprendre des nouveaux mots et les utiliser à bon escient. Rédiger un texte court (description) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire.
Compétence 3 Principaux éléments de mathématiques	Reconnaitre, nommer et décrire des figures planes (géométriques). Effectuer des tracés avec soin à l'aide d'instrument usuel (règle, équerre).

	<p>Estimer une mesure, se repérer dans l'espace d'un support.</p> <p>Interpréter des résultats (la découpe du tableau en moitié, en tiers, en quart).</p>
<p>Compétence 5 la culture humaniste</p>	<p>Lire et utiliser différents langages : croquis, iconographie...</p> <p>Distinguer les grandes catégories de la création artistique : littérature, dessin, peinture...</p> <p>Reconnaitre et décrire des œuvres visuelles préalablement étudiées : les situer, identifier le domaine artistique auquel elles appartiennent, détailler certains éléments constitutifs en utilisant un vocabulaire spécifique.</p> <p>Pratiquer le dessin et diverses formes d'expressions visuelles et plastiques en se servant de différents matériaux</p> <p>Enrichir la découverte de soi par l'éducation artistique</p>
<p>Compétence 7 autonomie et initiative</p>	<p>Échanger, questionner, justifier un point de vue.</p> <p>S'auto-évaluer.</p> <p>Participer à un projet collectif et/ou individuel et le mener à bien (aller jusqu'à son terme).</p>
<p>Pré requis</p>	<p>Avoir une sensibilité artistique et une capacité d'expression développée au cycle 2 par le biais des arts visuels.</p> <p>Savoir utiliser un vocabulaire précis pour exprimer ses sensations, ses émotions, ses préférences, et ses goûts.</p> <p>Avoir déjà eu un premier contact avec des œuvres pour les observer, décrire et comparer.</p> <p>Avoir une représentation de la discipline et des attitudes à adopter.</p> <p>Développer une maîtrise du geste graphique pour s'adonner aux techniques traditionnelles des arts plastiques : dessin.</p> <p>Occuper un espace plat par l'utilisation d'opérations plastiques.</p>

Séance 1	
<i>Type de séance/ situation</i>	Sollicitation par perception : visite pédagogique au Palais des Beaux Arts À travers le portrait/autoportrait, montrer qui je suis.
<i>Objectif spécifique</i>	Poser la problématique du portrait et de son sous-genre : l'autoportrait en décodant les images.
<i>Activité</i>	Occasion de découverte liée à une problématique.
<i>Objectifs de l'enseignante</i>	Comprendre les démarches et procédés des artistes qui se questionnent sur comment faire pour représenter quelqu'un ? se représenter ? Comprendre que le portrait dépasse la représentation physique. Donner envie aux élèves de faire le leur. Participer à l'éducation au regard en acquérant une méthode d'observation pour se poser les bonnes questions. Utiliser un vocabulaire spécifique pour identifier les principaux constituants de l'œuvre.

Durée –matériel	Activités de l'enseignante	Gestion de classe Activités des élèves	Compétences et réponses attendue
1h <i>Cf. annexe 2) a.</i> Préparation de la visite guidée par l'enseignante.	<p>Procéder au parcours préparé auparavant par des visites et recherches préalables au musée.</p> <p>Procéder à l'évaluation diagnostique en même temps que la visite, évaluer les élèves en fonction des réponses données.</p> <p><u>Grands axes de la visite :</u></p> <p>Description figurative : ce que je vois ? /Analyse plastique : comment ?</p> <p>Analyse sémantique : pourquoi ? quel message ? quelle fonction ? les effets produits ? quel lien avec ce que je sais déjà ?</p>	<p>Visite avec le groupe-classe sous la forme d'un parcours-découverte : interaction enseignante/classe/œuvres.</p> <p>Rencontre sensible et raisonnée avec les œuvres./ Verbalisation et gestuelle.</p> <p>Imiter la relation modèle/artiste (pose) du modèle</p> <p>Rechercher des repères sur le tableau pour faire ressortir la composition géométrique du tableau, ressortir les choix des couleurs...</p>	<p>Éducation au regard : savoir lire/regarder/décoder une image.</p> <p>Se poser des questions pertinentes : « ces peintres ont en commun le souci de représenter une personne mais quels choix ont-ils fait ? comment ? pourquoi ? ».</p> <p>Aller plus loin que le simple constat et tenter de comprendre les choix effectués par les artistes pour se représenter.</p>

Séance 2 et 3	
<i>Type de séance/ situation</i>	Réalisations des élèves, pratiques plastiques/ ateliers.
<i>Objectif spécifique</i>	S'exercer à l'art de l'autoportrait. Faire progresser les formes d'expressions plastiques en réinvestissant ses acquisitions.
<i>Activité</i>	Pratique
<i>Objectifs de l'enseignante</i>	Problématique : comment je me vois ? comment je me représente ? Inviter les élèves vers une démarche créative Apprendre à se représenter sans passer par des mots Exercer des choix motivés pour produire des effets (intention) Permettre à l'élève de projeter une part de lui-même dans sa production plastique

<i>Durée matériel</i>	<i>Activités de l'enseignante</i>	<i>Gestion de classe</i> <i>Activités des élèves</i>	<i>Compétences et réponses attendues</i>
2 à 3h <u>Matériel :</u> ciseaux, colle, rétroprojecteur, tableau blanc <i>Cf. annexe 2)</i> <i>b.</i> réalisations	Fournir à l'élève des conditions pour favoriser son expression plastique. Garder une trace de leur production. Présenter au groupe classe les 3 ateliers tournants proposés, expliquer les consignes. Rôle : conseiller, encourager, impulser, relancer, valoriser, questionner...	Situation : après la visite au musée, les élèves ont compris l'importance des attributs pour se désigner, ils peuvent questionner quels sont les leurs pour tenter de réaliser leur autoportrait. Aussi, chaque élève peut questionner son rapport à soi, en étant invité à concevoir un ou plusieurs autoportraits qui ne contiennent pas leur prénom : « tu dois t'arranger pour qu'on reconnaisse qu'il s'agit de ton(tes) autoportrait(s) à toi et à personne d'autre ». Les élèves sont amenés à exprimer ce qu'ils ressentent, ce qu'ils sont, ce qui les définit, ce qui les caractérise le plus (gouts, aspect physique, idéal) et à justifier leur choix (composition, représentation...). Faire son autoportrait selon trois ateliers pour explorer trois types de rapport à soi : physique/ réaliste – psychologique/silhouette – imaginaire/idéal avec	Pratique personnelle, créative, réfléchie. Soin, précision, réflexion, introspection. Construction des notions par la pratique et la manipulation des élèves, fixer les notions. (attributs, couleurs chaudes/froides)./ Choix et justification.

<p>des élèves.</p> <p><u>Supports</u> : papiers de couleurs, photocopies de photos d'identité des enfants de la classe et de leur silhouette</p> <p><u>Médium</u> : crayon de papier, de couleurs, fusains.</p> <p><u>Outils</u> : les mains, le corps, le numérique (appareil photo)</p>	<p>Développer plaisir et envie.</p> <p>Rassurer les élèves sur le fait qu'on ne doit et ne peut pas tout montrer de soi. Dans l'autoportrait, on peut aussi cacher des choses ou ne pas tout dire !</p> <p>Montrer aux élèves que ce qui nous intéresse ici est sa singularité. Il est unique mais c'est aussi parce qu'il y a d'autres personnes, qu'il peut exister.(réflexion philosophique)</p> <p>L'enseignante les guide, peut les provoquer pour leur permettre d'aller plus loin, les stimule.</p>	<p>projection dans le temps.</p> <p>3 <u>ateliers tournants</u></p> <ol style="list-style-type: none"> « moi et mon monde » : silhouette/ bulles : « Tu te photographies dans une position où ta silhouette reflète la personne que tu es. Tu découpes et retournes ta silhouette (elle seule maintenant te définit) et tu la place dans un décor que tu choisis. Ce décor n'est au début composé que de couleurs (à toi de réfléchir sur la/les couleurs-chaudes/froides...), puis tu complètes par les dessins représentant ce que tu aimes ou n'aimes pas, ce qui fait que ces dessins te représente toi et pas un autre. Attention, tout doit avoir un sens pour toi : ta silhouette, la place, les couleurs, les dessins ne doivent parler que de toi, montrer comment tu te vois, qui tu es ». « mon portrait en dieu ou déesse grecque » : « Tu colles sur un fond blanc la photocopie de tes yeux. À partir de tes yeux, complètes ton autoportrait en te demandant quel dieu tu serais si tu pouvais en devenir un. Tu peux rechercher les attributs du dieu que tu as choisi et réfléchir à la composition qui conviendra le mieux ». « moi, tel que je suis dans le miroir » : « A partir d'une de ces moitiés de ta photo d'identité, tu prolonges ton visage pour terminer ton autoportrait. Il doit te ressembler le plus possible. ». Quand tu as terminé tes trois autoportraits, rassemble-les et donne un titre pour l'ensemble. <p>Geste : coller, agencer, lisser, disposer, reproduire, assembler, compléter, prolonger.../ Opérations plastiques : isoler/reproduire/transformer/associer</p> <p>Les élèves cherchent, s'investissent, échangent, se sentent créer, découvrent qui ils sont et comment le montrer sans passer directement par les mots.</p>	<p>Les élèves doivent réfléchir à l'occupation de l'espace.</p> <p>Manifestation de doutes, d'essais sur le placement des bulles.</p>
---	--	---	---

Séance 4

<i>Type de séance/ situation</i>	Documentation et apports culturels
<i>Objectif spécifique</i>	Découvrir et construire une culture artistique
<i>Activité</i>	Apprentissage
<i>Objectifs de l'enseignante</i>	<p>Construire une première culture artistique. Mettre en relation des œuvres avec d'autres disciplines</p> <p>La culture humaniste contribue avec la fréquentation d'œuvre littéraire à la formation de la personne et du citoyen</p> <p>Aborder l'évolution du portrait/autoportrait dans l'histoire des arts / découvrir d'autres arts</p>

<i>Durée matériel</i>	<i>Activités de l'enseignante</i>	<i>Gestion de classe Activités des élèves</i>	<i>Compétences et connaissances visées</i>
<p>1h</p> <p><i>Cf. annexes 2) c.</i></p> <p>Reproductions en format « vignette »</p>	<p>Apprentissage actif : amener les élèves à découper ces reproductions et à essayer de les trier, puis leur demander de donner un nom à chaque famille.</p> <p>Leur demander quels ont été leurs critères pour trier ?</p> <p>Réponses attendues : position des modèles : debout/assis, représentation figurative/abstraite, expression des visages...</p> <p>Demander aux élèves de trouver quel est le plus ancien et le plus récent et justifier.</p> <p>Élargir l'horizon par d'autres solutions possibles pour parler de soi ou se représenter à travers d'autres disciplines : littérature de jeunesse ...</p> <p>Synthétiser les apports de la mise en commun à partir du document-élève (reproductions au format vignette)</p>	<p>Groupe classe :</p> <p>Apport culturel : les élèves sont en position de récepteurs. Ils peuvent intervenir sur les propositions de leur camarade ou pour exposer leur point de vue sur les reproductions.</p> <p>Interactions, échange, confrontation...</p>	<p>Première approche de l'histoire des arts à partir d'une thématique : l'autoportrait/ Ouverture sur d'autres techniques, démarches d'artistes.</p> <p>Évolutions, changements des pratiques, des modes de pensées, des problématiques.</p> <p>Transversalité du sujet/ Comprendre la symbolique et les spécificités de l'art de l'autoportrait, et savoir situer quelques changements, autres façons de penser le thème...</p>

Séance 5

<i>Type de séance/ situation</i>	Travail d'approfondissement.
<i>Objectif spécifique</i>	Savoir transférer les connaissances acquises par la séquence et faire des liens entre les disciplines.
<i>Activité</i>	Exercices d'entraînement pour systématiser.
<i>Objectifs de l'enseignante</i>	Reprendre les méthodes d'analyse d'image dans un exercice donné. Réinvestir un vocabulaire propre au registre du portrait à bon escient. Effectuer une transversalité arts visuels/ maîtrise de la langue française/ géométrie...

<i>Durée</i>	<i>Activités de l'enseignante</i>	<i>Gestion de classe</i>	<i>Compétences développées</i>
<i>Matériel pédagogique</i>		<i>Activités des élèves</i>	
2h	Choix stratégique des œuvres pour les exercices.	Différenciation pédagogique	Fixer les notions.
<i>Cf. annexes 2.d.</i> Exercice « lignes de fuite »	Mettre les élèves en activité : exercices de réinvestissement.	1. Individuellement : exercice lignes de fuite. (Cf. annexes 2.d)	Transférer des compétences acquises dans une discipline au profit d'autres disciplines.
Exercices production d'écrit :	Lire les consignes des exercices ensemble, reformuler si besoin.	2. Par groupe de niveau :	
<i>Cf. annexe 2.e.</i> rédaction d'un avis de recherche + liste de vocabulaire sur le registre du portrait	Laisser les élèves s'adonner aux exercices proposés en les guidant...	exercice de production d'écrit + lexical (rédiger	
<i>Cf. annexe 2.f :</i> Histoire du peintre ou du modèle	Exercices : Distribuer aux élèves une liste de vocabulaire		

<p><i>Cf. annexe 2.g</i> : Comparaison des autoportraits de Boilly et Khalo</p> <p><i>Cf. annexe 2.h</i>. Dessine ce que tu comprends du portrait rédigé de ce personnage</p>	<p>spécifique / la lire ensemble</p> <p>Rechercher par 2 les adjectifs au brouillon pour qualifier chacun des portraits.</p> <p>Compléter le tableau de comparaison ou l’avis de recherche</p> <p>Imaginer dans sa tête ce que pense le modèle ou le peintre, exprimer un ressenti face à une œuvre et le mettre en mot.</p> <p>Lecture à voix haute avec intonation spécifique du texte descriptif d’un personnage pour que les enfants le traduisent en images : associer mot/image sur le registre de la représentation d’une personne.</p>	<p>l’avis de recherche)</p> <p>(cf. annexe 2.e)</p> <p>ou</p> <p>exercice de production d’écrit (raconte l’histoire du peintre ou du modèle de ce tableau...)</p> <p>(cf. annexe 2.f)</p> <p>et/ ou</p> <p>exercice « compare ces deux personnages/ points communs et différences, recherche lexicale)</p> <p>(cf. annexe 2.g)</p> <p>3. Collectivement</p> <p>Exercice dessine ce que tu entends et comprends de la description de ce personnage</p> <p>(cf. annexe 2.h)</p>	
---	--	---	--

Séance 6	
<i>Type de séance/ situation</i>	<i>Évaluation</i>
<i>Objectif spécifique</i>	Évaluer les attitudes et démarches adoptées par les élèves dans leur conduite de création. Évaluer l'acquisition des notions relatives à la séquence d'arts visuels.
<i>Activité</i>	Questionnaire / observation réfléchie
<i>Objectifs de l'enseignante</i>	Observer, comprendre et situer les attitudes des élèves pour s'exprimer, créer. Quelles compétences méthodologiques ont-ils mis en œuvre dans la réalisation des exercices ? Quelles connaissances sont acquises ? en cours d'acquisition ? non acquises ?

<i>Durée- matériel</i>	<i>Activités de l'enseignante</i>	<i>Gestion de classe</i> <i>Activités des élèves</i>
1h <i>Cf. Annexe 2. i</i> Questionnaires évaluation autoportrait/portrait	<p><u>Évaluation pratique :</u></p> <p>Cette évaluation est faite pendant les séances de pratique/atelier (séance 2 et 3), observation des démarches, des questionnements, des essais, des découvertes menés par les élèves.</p> <p style="text-align: center;">⇒ Proposer un <i>Qui est-ce ?</i> reconnaissez-vous vos camarades à travers ces autoportraits ?</p> <p>Rassembler les productions des élèves, toutes les afficher et leur demander de verbaliser, leur proposer de commenter les choix, les techniques, les effets observés, les rapprochements possibles comme les oppositions...</p> <p><u>Évaluation culturelle :</u></p> <p>Inviter les élèves à réinvestir les connaissances acquises durant la séquence en complétant le document élève (évaluation sous forme de questionnaire et de phrase à trous).</p> <p><i>(cf. annexe 2.i)</i></p>	<p>En groupe classe : confrontation des productions, interactions.</p> <p>Individuellement : répondre au questionnaire</p>

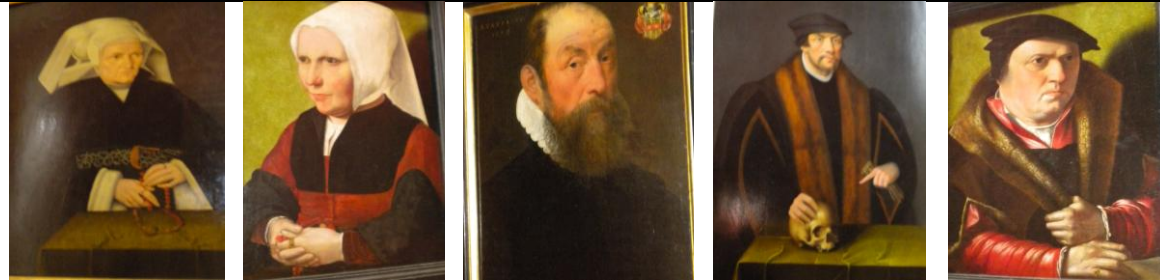
Bilan après la séquence

<i>Contraintes / difficultés rencontrées</i>	<p>Certains élèves copient sur d'autres, ne s'expriment pas individuellement, visent peut-être une note...</p> <p>La gestion du temps (ne pas multiplier les objectifs/séances) pour l'enseignant</p> <p>Assurer la sécurité affective des élèves dans un travail qui demande une certaine introspection : regarder en soi pour montrer aux autres qui on est dans l'élaboration de son autoportrait.</p>
<i>Imprévus</i>	<p>Certains élèves ne savaient absolument pas quoi mettre dans leurs bulles (cf. atelier 1) ou ne voulaient peut être pas le dire, se dévoiler.</p> <p>Les pleurs d'un élève parce qu'un camarade s'est moqué d'un de ses autoportraits (réaliste, cf. atelier 3)</p>
<i>Ce qui a bien fonctionné</i>	<p>La sollicitation par perception au Palais des beaux arts.</p> <p>Le travail sur sa propre identité.</p> <p>Fonctionner par ateliers tournants pour expérimenter d'autres questionnements / les mises en commun.</p> <p>Aborder les arts visuels par l'acte ludique (le Qui est-ce des autoportraits ?).</p>
<i>Remédiations possibles</i>	<p>Rappeler les consignes et le principe de l'expression personnelle et créative et insister sur la particularité de l'autoportrait.</p> <p>Rassurer les élèves sur le fait qu'on ne doit et qu'on ne peut pas tout dire sur soi dans la réalisation de son autoportrait.</p> <p>Amener les élèves à respecter les différences et recentrer les objectifs pour l'enseignant...</p>

Annexe 2.a

Retranscription de la visite découverte au Palais des beaux arts de Lille effectuée avec la classe de cycle 3

Sollicitation par perception : portrait/autoportrait ; montrer qui je suis...



→ En gras : quelques réponses des élèves

Observe ces tableaux, qu'ont-ils en commun ? **ce sont des hommes, des femmes, on ne voit pas tout leur corps ; ils ont dans les mains des objets.**

⇒ On représente une personne avec ses « attributs ». c'est ce qui leur est précieux ».

Mettez-vous par deux, l'un imite la position du modèle, et l'autre celle du peintre. Le peintre tend le bras, a le pinceau au bout de la main pour bien voir le modèle. Que remarquez-vous ? **il y en a comme ça (mime, cf. photos annexe 9) et d'autres sont plus loin, plus près.**

⇒ On dit qu'ils sont de $\frac{3}{4}$, de face.

En t'aidant du cartel, peux-tu dire comment s'appelle ce genre de tableau ? **ce sont des portraits.**

Où avez-vous déjà entendu ce mot ? **moi je sais ! A l'ordinateur, on peut faire portrait ou paysage...**

⇒ À l'ordinateur, on parle du format (mime). Pour Oliver Twist, on avait vu que quand on faisait son portrait, on était amené à parler de quoi ? **ses habits, ses parents, qu'il est triste et malheureux...**

⇒ On parle donc descriptions physiques, de ses attributs, de ses sentiments, de sa condition sociale (cf. annexe 7). Dans les portraits en peinture, on fait la même chose mais sans les mots, avec des images.

Partir des représentations des élèves, de ce qu'ils voient et ressentent. Les élèves font des expressions, tentent de décoder. Progressivement, ils accèdent au sens de l'œuvre. Pourquoi il y a ça ? « je n'avais pas vu cela comme ... ». L'enseignant doit transposer ce que voient les élèves en métalangage (de $\frac{3}{4}$, de face, des attributs...).

En lisant le titre ainsi que le début de la petite explication sur le cartel, que peux-tu dire de ce tableau ? **C'est écrit un autoportrait.**



Est-ce le même que les précédents ? **oui** Pourquoi ? **C'est quelqu'un qui peint une personne**

Qui est le sujet peint ? **Une personne, un homme**

Comment appelle-t-on ce genre de tableau ? **Un autoportrait.**

Les élèves ont eu des difficultés à comprendre qu'un autoportrait, c'est le peintre qui se peint lui-même. Après observation des indices, le peintre se peint en train de peindre, on y retrouve ses œuvres à l'arrière-plan. On peut penser qu'il se soit servi d'un miroir, les élèves décodent et comprennent.

On peut faire des liens, vous vous souvenez de l'album *Otto* de Tony Ungerer ? **Oui**

Quelle était l'histoire ? **Un ours qui s'appelait Otto qui appartenait à quelqu'un, c'était sa vie...**

Vous vous souvenez, vous aviez recherché tous les mots qui commencé par auto- et cela renvoyait à la personne : autodidacte..., qui apprend par lui-même.



Comment est représenté ce personnage ? **Debout, un peu de ¾, on dirait qu'il est appuyé contre quelque chose...**

Selon toi, on dit qu'il est représenté de profil, de face, assis, en buste, en pied ? **Un peu assis, en pied, ça veut dire debout.**

Madame, on retrouve les ruines romaines, quand on était venu faire la visite sur les vanités, on en avant parlé, ça marque la fin d'une civilisation.

Les artistes se servent des œuvres qu'ils voient, qu'ils font ou que les autres font pour réaliser les leurs. Le thème des vanités est souvent exploité dans les peintures notamment qui parle de soi ou d'une personne.



Ces personnages sont-ils habillés de la même façon ? A ton avis, pourquoi ? **Non, il y a des hommes et des femmes, ils ne font pas partie du même pays,**

- ⇒ *La seconde est en habit de mariage, la première en habit du dimanche, elle se promène. Les personnages sont habillés selon les événements.*
- ⇒ *Il est intéressant de faire des liaisons avec leur quotidien « vous, le dimanche quand vous vous promenez, il vous est déjà arrivé de cueillir des fleurs, là c'est pareil...*

Que voit-on derrière ces personnages ? **Des arbres, des gens, une fenêtre, un intérieur de maison**

- ⇒ *Les fonds sont différents, on a un côté plus intime dans le second portrait.*



Quel est le titre de ce tableau ? **Autoportrait**

Souviens-toi du tableau qui portait le même titre dans la première salle. D'après toi, les artistes ont-ils choisi de représenter les mêmes choses ? **Non, on ne voit pas ses œuvres, le fond est sombre, mais on voit des pinceaux**

Qu'est-ce qui est différent ? **Le peintre ne se tient pas pareil, quand on imite sa pose on dirait qu'il réfléchit**

ou qu'il parle à quelqu'un

- ⇒ *Les artistes peuvent se représenter en train de réfléchir*



D'où vient la lumière ? **D'en haut à gauche**

Est-ce que cela forme un contraste ou une harmonie avec le fond ? **Ce n'est pas pareil, c'est l'inverse.**

- ⇒ *Quand on marque une différence, ici la lumière est très clair comparée au fond, on parle de contraste.*

De quelle couleur est le fond ? **Noir, marron foncé**

Comment la couleur est-elle posée ? **Comme une couche**

- ⇒ *On appelle cela un aplat de couleur, on ne perçoit pas les touches*

Y a-t-il beaucoup de couleur dans ce tableau ? **Non**

Les couleurs utilisées dans ce tableau sont-elles plus ou moins foncées que dans le précédent tableau ? **Moins foncées**

Peut-on dire qu'elles sont plus douces ? **Oui, le fond est plus clair, les habits aussi**

S'agit-il d'un personnage âgé ? **Non**



Montre sur le nuancier les couleurs qu'on retrouve



Comment peux-tu le savoir ? **Il nous ressemble un peu, on dirait quelqu'un de jeune.**



A ton avis, où était placé le peintre quand il a peint ce personnage ? **En face**

Es-tu sûr ? pour vérifier, mets-toi à la place du peintre ? essaies de te positionner de différentes façons.

Ah non, on dirait que le peintre était en bas. Quand on se met accroupi, on le voit, le personnage nous regarde vers le bas.

Sais-tu comment on appelle ce point de vue ? *la contre*

plongée



Qui a peint ce tableau ? **Jean-Baptiste Wicar**

Grâce au cartel, qu'apprends-tu sur ce personnage ? **C'est Murat, un personnage important**

Trouves-tu que ce portrait reflète l'importance du personnage : **Oui, il a de beaux habits, se tient bien droit, a l'air d'avoir du pouvoir.**

Essaie d'imiter sa posture



Que penses-tu des habits de ce personnage ? **On dirait ceux d'un roi, il a de la fourrure, des objets, une cape, une couronne...**

A ton avis, s'agit-il d'un musicien, d'un homme politique, d'un peintre ? **C'est Napoléon, un homme politique, on l'a vu en histoire.**

Vérifie en lisant le cartel.

Les portraits permettent de glorifier des personnages, de mettre en valeur leur pouvoir, leur richesse.




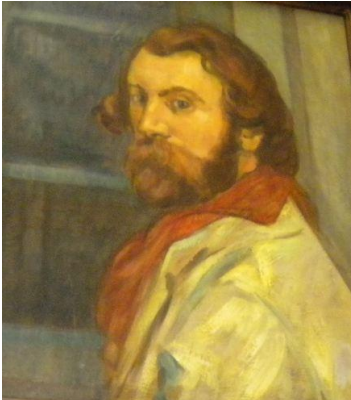


c'est Jean-Baptiste Wicar qui a peint ce tableau. As-tu déjà entendu parler de ce peintre ? quand ? **Oui, c'est lui qui a fait le portrait de Murat qu'on a vu avant.**

S'agit-il du même genre de tableau que le précédent ? **Peut être, c'est un portrait aussi...**

Avant de regarder le titre de son œuvre, essaies de deviner ce que le personnage a voulu représenté et comment il l'a fait : **C'est un peintre, on voit des pinceaux, des rideaux, il a de**

beaux habits

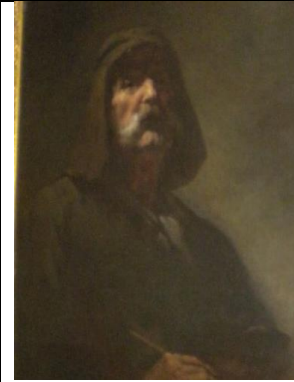
	<p>Vérifie grâce au cartel.</p> <p>C'est un autoportrait, on dit qu'il est en costume.</p>
 <p>Y-a-t-il un indice pour préciser la vie, le métier, ce qui compte le plus pour cette personne? Elle joue de la harpe, c'est le portrait d'une musicienne.</p> <p><i>C'est son attribut, on sait ici qu'elle est musicienne car le peintre l'a représenté avec son instrument.</i></p>	 <p>A quoi le peintre a-t-il voulu donner de l'importance ? A sa palette, à ses habits, à ses cheveux...</p> <p><i>Le peintre fait des choix, ici il veut représenter son activité.</i></p>
 <p>A quoi te fait penser le fond ? A des nuages, de la fumée, de la poussière...</p> <p>que ressentez-vous ? ca vous fait penser à quoi ?</p> <p>A quelque chose de terrible, le peintre n'aime pas cette femme, la femme est morte, on dirait qu'elle disparaît...</p> <p><i>On peut travailler les fonds de différentes manières, cela produit des effets quand on les regarde...</i></p>	 <p>Qu'est-ce qu'il y a de différents sur cet autoportrait par rapport aux précédents ? On ne voit presque pas d'attributs, on dirait comme une photo, le personnage nous regarde, les couleurs sont plus claires, moins sombres...</p> <p><i>Vous dites comme une photo parce qu'à votre avis, ça lui ressemble, on dit que c'est réaliste.</i></p>



Pourquoi à ton avis, le fond est-il si sombre comme le personnage? **Il veut se cacher, il est dans le noir, c'est la nuit, il est triste....**

Le peintre veut-il donc tout nous dévoiler de sa personne ? **Non, il veut cacher des choses, on ne voit pas tout, c'est presque tout noir**

On peut choisir de ne pas tout dire de soi quand on se représente



Ce peintre s'est-il représenté comme l'a fait le peintre du premier autoportrait observé ? **Non, on ne voit presque rien, ça fait peur, il nous regarde méchamment, on voit surtout son visage dans la lumière, on voit qu'il a un pinceau mais on ne voit pas ses autres œuvres...**

A-t-il fait les mêmes choix ? **Non**

Les artistes font des choix quand ils réalisent leur œuvre et notamment quand ils veulent se représenter.

Quels objets reconnais-tu dans ce tableau ? **Des livres, un bureau, des papiers, des feuilles, un crayon, des armoires, des cadres, une photo dans un cadre, des dessins, un stylo...**



Pourquoi le peintre a-t-il choisi de les représenter. **Il veut montrer l'importance du personnage ou son métier, c'est un écrivain.**

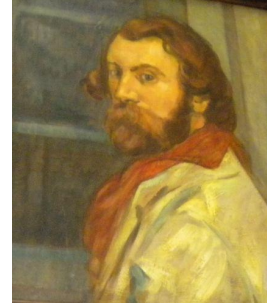
Y a-t-il du désordre ? **On voit beaucoup de chose, mais c'est rangé, les livres sont empilés, mais il y a beaucoup de choses...**

Montrez-moi les grandes lignes ? (gestuelle) **horizontale (armoire), verticale (personnage au centre), diagonale (le bureau)...**

L'artiste a travaillé sur la composition de ce tableau

Tu peux faire un petit croquis de ce tableau.

Les autoportraits



En fin de parcours ; voici quelques réponses données par les élèves :

Te souviens-tu si ces autoportraits étaient tous de la même taille ? **Il y en avait des plus petits.**

En une phrase, comment pourrait-on définir ce qu'est un portrait ? **C'est quand le peintre peint une personne, ses habits, ses attributs...**

Et un autoportrait ? **C'est quand le peintre se peint tout seul, lui-même.**

Établis rapidement une liste de ce qu'on trouve dans les autoportraits (attributs, paysages, objets, personnage, vues...) **Des pinceaux, des livres, des instruments de musique, des habits de peintre, des tableaux qu'il a fait, des fenêtres, des rideaux...**

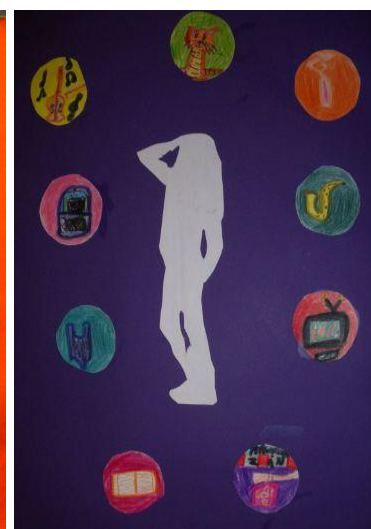
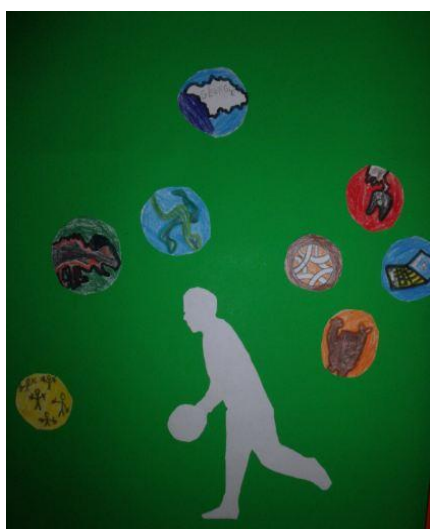
À ton avis, comment ont fait ces peintres pour se peindre eux-mêmes ? **Ils se sont regardé dans un miroir, ils ont demandé à leur ami de les décrire...**

Aujourd'hui, de quoi pourrais-tu t'aider si tu voulais réaliser ton autoportrait en peinture comme l'ont fait ces peintres ? **Un miroir ou une photographie de moi.**

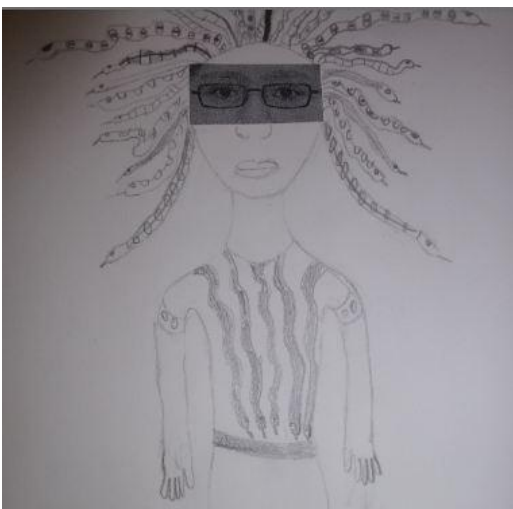
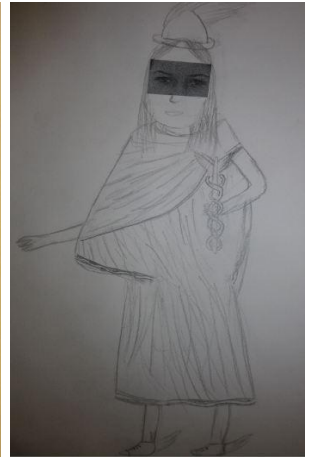
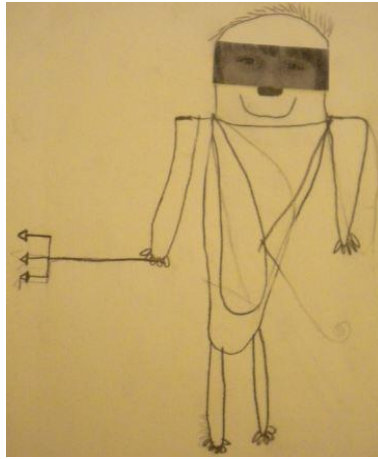
Annexe 2.b.

Les productions plastiques des élèves, séquence sur l'autoportrait, cycle III

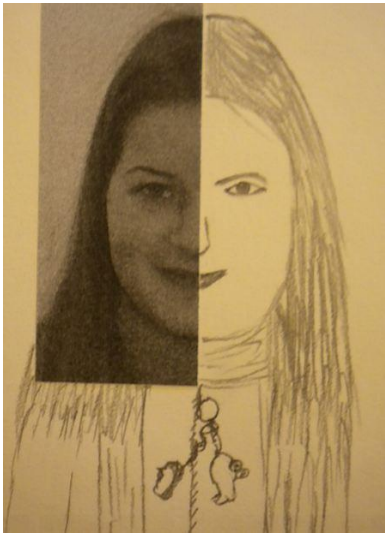
Atelier 1



Atelier 2



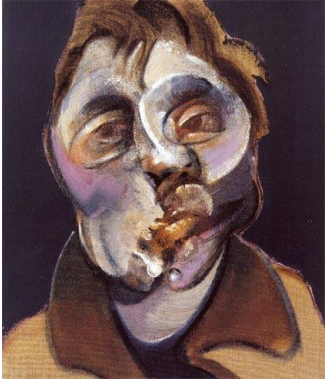
Atelier 3



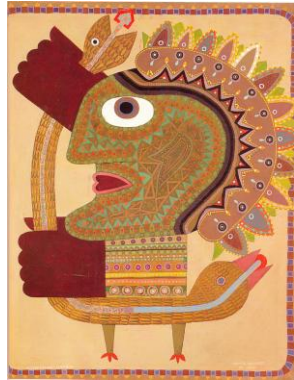
Annexe 2.c

Document élève – apport culturel

Regroupez et Classez ces autoportraits. À partir de quels critères avez-vous établi votre classement ?



Francis Bacon, 1969



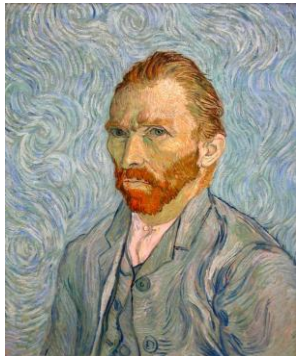
Victor Brauner, 1947



Claude Monet, 1886



Salvador Dali, 1922



Vincent Van Gogh, 1889



William Turner, 1791



Andy Warhol, 1958



Nicolas Poussin, 1650



Gustave Courbet, 1845



Louis-Leopold Boilly, 1822

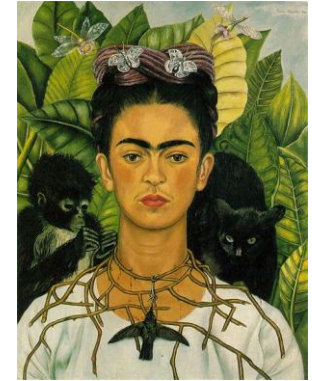


F.X. Messerschmitt,



Rembrandt, 1669

1771



Frida Kahlo, 1940



Frida Kahlo, 1932



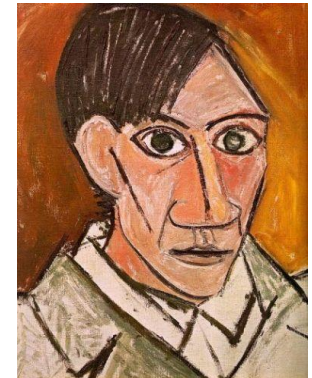
Rembrandt, 1630



Albrecht Dürer, 1498



Egon Schiele, 1912



Pablo Picasso, 1907

Annexe 2.d

Exercice - Lignes de force

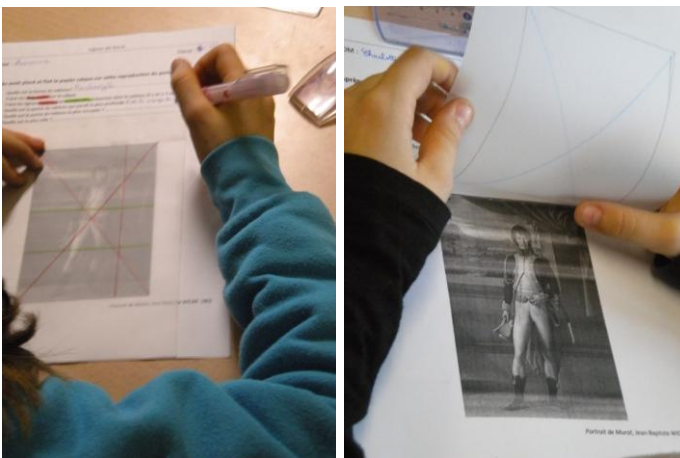
NOM :

Classe :

Après avoir placé et fixé le papier calque sur cette reproduction du portrait de Murat,

- Quelle est la forme du tableau?.....
- Trace ses diagonales sur le calque
- Trace les lignes verticales et horizontales présentes dans le tableau (il y en a 3 en tout)
- Quelle est la partie du tableau qui paraît la plus profonde ?.....
- Quelle est la partie du tableau la plus occupée ?
- Quelle est la plus vide ?.....

Portrait de Murat, Jean-Baptiste WICAR. 180



Réalisation par les élèves

Annexe 2.e

Lexique élaboré avec les élèves – registre de la description

LES PARTIES DU VISAGE	POUR LES QUALIFIER	POUR LES METTRE EN ACTION
Le visage	Ovale, carré, rond, triangulaire, en forme de, rond comme une bille, d'ange, ravagé par le temps, ridé, lisse	S'allonger, se creuser, se fermer, se détendre, faire une grimace, crispé le visage, avoir un rictus
La mine	Ridée, fanée, tirée, fripée, fraîche, épanouie, réjouie	Faire grise mine
Le teint	Mat, basané, cuivré, bronzé, olivâtre, rubicond, livide, blafard, blême, terreux, couperosé, cireux	Pâlit, jaunit, verdit, se plombe, rosit, rougit, bleuit
La peau	Blanche, noire, jaune, grise, sèche, rugueuse, lisse, satinée, moite, grasse	Se rider, se plisser, se tendre
Les yeux	pers ou gris-vert, vairons, bleus, verts, marron, noisette, bridés, globuleux, vitreux, exorbités, en amande, enfoncés, saillants, vifs, brillants, des yeux d'acier, myopes, aveugles, borgne	S'agrandir, se dilater, s'écarquiller, s'arrondir, se plisser, se fermer, chavirer, fuir, s'égarer, cligner, briller, étinceler, se ternir, rougir, se mouiller, se noyer, verser des larmes, cligner de l'œil
Les paupières	Lourdes, tombantes, en valise	S'ouvrir, se baisser, cligner
Les sourcils	Epais, clairs, bien dessinés, relevés, touffus, arqués, cassés, tombants, brillants	Se lever, se froncer
Les cils	Longs, fins, rares, brillants	
Le regard	Vif, pénétrant, profond, éteint, vague, louche, farouche, hautain, effaré, étonné, endormi, vide, perçant, brillant, doux, pénétrant, dédaigneux, malicieux, sensuel, expressif, franc, sournois, menaçant, éteint, clairs, larmoyant	Observer, scruter, s'effacer, jeter/lancer des éclairs
Les joues	Rebondies, roses, vermeilles, pâlottes, creuses, grosses, pendantes, bajoues, pommettes saillantes, rouges, pâles, maquillées	Gonfler les joues, creuser les joues
LES PARTIES DU VISAGE	POUR LES QUALIFIER	POUR LES METTRE EN ACTION
Le nez	De profil : grec, droit, busqué, aquilin, retroussé, crochu, en pied de marmite, en bec d'aigle De face : bourgeonnant, camus,	Se pincer les narines, se dilater

	bourbonien	
La mâchoire	Carrée	serrer
La bouche, les lèvres	Fines, minces, bien dessinées, charnues, gourmandes, lippues, pendantes, vermeilles, épaisses, ...	Sourire, serrer, pincer, entrouvrir
Le sourire	Eclatant, triste, forcé, carnassier	
La voix	Aiguë, rauque, douce, éraillée, perçante, monotone	Dérailler, se couper, se voiler
Les dents	Blanches, jaunes, bien rangées, écartées, éclatantes, bien plantées, saines, cariées	Grincer, claquer, mordre, mordiller, ronger
Le menton	Carré, saillant, pointu, gras, fuyant, rond, volontaire, puissant, en galoche, un double menton	
Les cheveux	Denses, fournis, touffus, rares, clairsemés, chauve, drus D'aspect : soyeux, hérissés, ondulés, frisés, lisses, raides, crépus, bouclés, frisés Coiffés : courts, longs, mi-longs, en tresses, en nattes, en brosse, aplati Couleur : bruns, blonds, châains, noirs, gris, blancs, teints, poivre et sel	Dresser... sur la tête, dégouliner, tomber,
Les oreilles	Petites, ourlées, décollées, larges,	
Le front	Haut, large, bas, étroit, plat, bombé, soucieux, ridé, fuyant, lisse, bosselé	

Pour décrire une personne on utilise un vocabulaire précis.

Les parties du corps :

Tête, tronc, membres, cou, épaules, dos, ventre, poitrine, bras, coude, main, doigt, poing, poignet, jambe, hanche, cuisse, genou, mollet, cheville, pied, talon, orteil

La silhouette :

Jeune, vieux, entre deux âges, âgé

Gros : colosse, herculéen, mastodonte, gigantesque, trapu, rond, corpulent, obèse, ventru, empâté, bouffi, costaud, dodu, grassouillet

Maigre : décharné, efflanqué, squelettique, maigrichon, maigre, chétif, rachitique, fluet

Autres : grand, petit, gringalet, taille moyenne, silhouette massive ou menue, alerte, fort, robuste, solide, infirme, bossu, boiteux, laid, élancé, mince, musclé, frêle, svelte, rondelet, coquet, soigné, négligé,

L'allure :

Rapide, lent, souple, raide, élégant, distingué, posé, désinvolte, lourd, agile, gracieux, gauche, aisé, sûr

Les détails particuliers :

Moustache, barbe, lunettes, fossettes, grains de beauté, taches de rousseur, verrues, cicatrices, balafre, poireau, perruque, maquillage

Des expressions :

Les dents du bonheur (dents écartées), une face de carême (face triste), une mine patibulaire (un visage inquiétant), un faciès d'assassin, les oreilles en chou-fleur, un cou de poulet, un bec de lièvre, des yeux de merlan frit, le sourire de la Joconde (énigmatique et doux), ...

Annexe 2. f

Exercice de production d'écrit – rédiger un avis de recherche

PRENOM :

	<h2>LE PORTRAIT</h2>
---	----------------------

Souligne dans la liste de vocabulaire (cf. annexe 2.e), les éléments qui te permettront de décrire l'homme qui est sur la photographie. Rédige ensuite l'avis de recherche.

.....

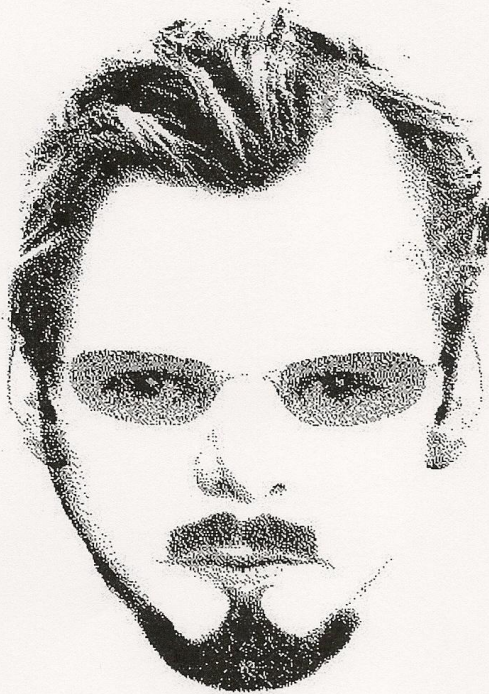
.....

.....

.....

.....

.....

La forme du visage		La mine, le teint, la peau
Les cheveux		Le front
Les cils et les sourcils		Les tempes
Les paupières		Les oreilles
Les yeux		Le regard
Le nez		Les accessoires
Les joues		Les dents
La bouche, les lèvres		La mâchoire
Le sourire, la voix		Le menton

Annexe 2.g


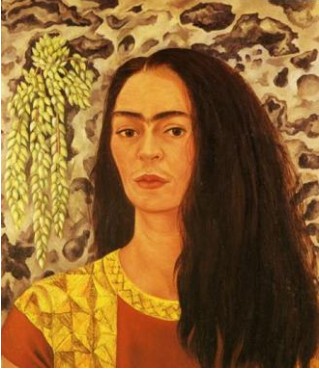
Exercice : comparaison de deux autoportraits - vocabulaire de la description.

Le portrait

NOM

Classe :

Compare ces deux autoportraits :

	
Léopold Boilly, <i>autoportrait (homme grimaçant), 1823.</i>	Frida Kahlo, <i>Autoportrait aux cheveux longs, 1947.</i>

Points communs	Différences

Annexe 2.h

Exercice : dessine le personnage décrit dans ce portrait écrit

NOM :

Classe.....

C'est une femme distinguée, de **taille** moyenne, svelte, au **visage** ovale, au **front** large et à la **peau** lumineuse, mais un peu ridée. Elle a des **cheveux** longs, blonds, et soyeux qui laissent apparaître de petits yeux émeraude très expressifs. Ce qu'on voit le plus, c'est son **nez** sec, allongé et pointu. Sa **bouche** fine et cruelle nous laisse deviner qu'il s'agit d'une personne qui inspire la crainte, même si beaucoup de gens la pense timide à cause de ses petites **joues** rondes et rouges. Quand on la regarde de près, on peut apercevoir qu'elle a des **sourcils** en forme de triangle presque transparents. Son **menton** carré touche son étroit et minuscule **cou**. Certains disent que cette femme a longues et jolies **oreilles** qui dépassent discrètement de ses cheveux. Enfin, son **teint** rosé la rend charmante.

Annexe 2.i

Évaluation : document élève



1



2



3



4



5



6



7



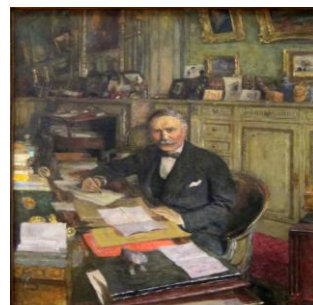
8



9



10



11



12



13

Avant de répondre à ces questions, replace les mots suivants dans la phrase qui convient :
attributs/ portraits/ fond.

Nom :

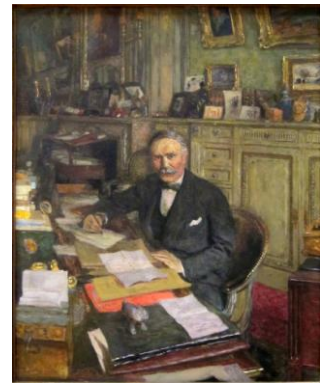
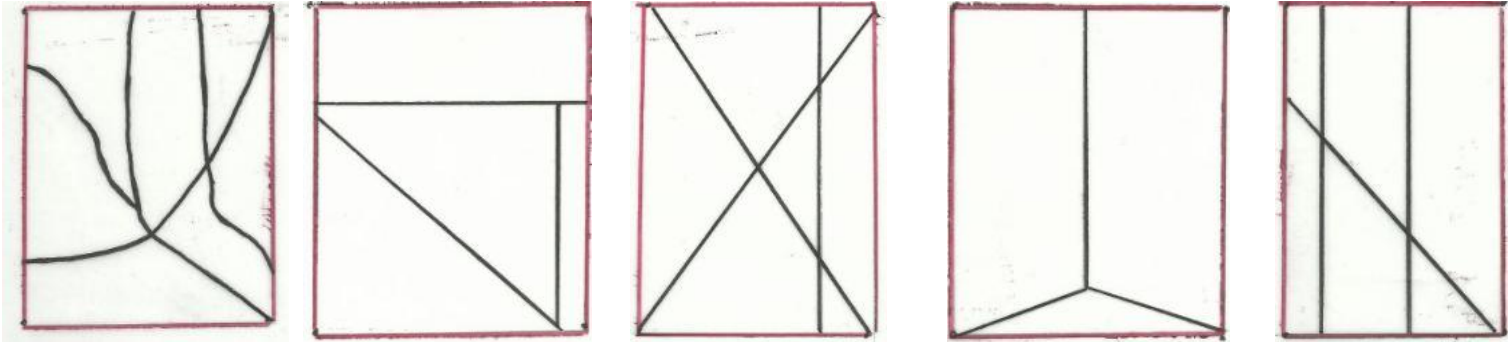
Le portrait

1) On dit de ces	
Qu'ils sont en pied	Tableaux n°.....
Qu'ils sont en buste	Tableaux n°.....
Qu'ils sont assis	Tableaux n°.....
Qu'ils sont de 3/4	Tableaux n°.....
Qu'ils sont de profil (comme les empereurs)	Tableaux n°.....
Qu'ils sont de face (comme les saints)	Tableaux n°.....

2) On dit du	
Que c'est un aplat de couleur	Tableaux n°.....
Que c'est un paysage (extérieur)	Tableaux n°.....
Que c'est un décor (intérieur)	Tableaux n°.....

3) Grâce aux qui accompagnent le modèle, on devine son métier ou son mode de vie	
C'est une musicienne	Tableaux n°.....
C'est un noble chasseur	Tableaux n°.....
C'est un journaliste	Tableaux n°.....
C'est une mère de famille	Tableaux n°.....
C'est une reine	Tableaux n°.....
C'est un empereur	Tableaux n°.....
C'est une jeune mariée	Tableaux n°.....
C'est une riche commerçante	Tableaux n°.....

4) Relie chaque tableau à son calque.
 Si tu observes bien, tu reconnaitras les lignes de force des tableaux.
 Tu peux t'aider du calque distribué pour reproduire les lignes de force.



L'autoportrait

1) Qu'est-ce qu'un autoportrait ? choisis une définition.

- Un autoportrait est un portrait réalisé à partir de la photographie du modèle.
- Un autoportrait est un portrait de l'artiste par lui-même.
- Un autoportrait est le portrait de l'artiste en auto.

2) Pour ta silhouette, quelle attitude as-tu choisi ? Pourquoi ?

.....

3) Quels sont les éléments que tu as dessinés dans les bulles ?

Bulle n°1	Bulle n°2	Bulle n°3	Bulle n°4
.....

Bulle n°5	Bulle n°6	Bulle n°7	Bulle n°8
.....

4) Si tu devais donner un titre à ton premier autoportrait, comment l'appelleras-tu ?.....

5) Pour ton autoportrait en dieu/déesse grecque ou héros/héroïne grecque, qui as-tu choisi et pourquoi ?
.....

6) Quels sont tes attributs ?
.....

7) Pour ton autoportrait avec la moitié de la photographie de ton visage à compléter, quelle moitié as-tu choisi de dessiner ?

La droite la gauche

Pourquoi ?
.....

8) Comment as-tu fais pour la dessiner ?
.....

9) Si tu avais un autre autoportrait à réaliser, comment aimerais-tu te représenter ?
Pourquoi ?
.....

10) Parmi les autoportraits que nous avons vus (affiches, œuvres à classer, œuvres du musée...), quels sont ceux qui t'ont le plus marqué(e) ou que tu as préférés ?
.....
.....

ANNEXE 3

Questionnaire enseignant



Vous être enseignant(e) de cycle..... niveau.....

- Si vous deviez définir en deux phrases vos missions auprès des élèves dans l'enseignement des Arts Visuels.....
- D'après vous, qu'est-ce qui se joue entre les élèves et les œuvres d'art ?.....
- Pourriez-vous concevoir une séance d'art sans faire pratiquer vos élèves ?.....
- Quels sont pour vous les éléments indispensables au bon déroulement d'une séance en Arts Visuels ?.....
- Les Arts Visuels entretiennent-ils une place prépondérante dans les programmes ? Qu'en pensez-vous ?.....
- Quel est votre meilleur souvenir lors d'une de vos séances en Arts Visuels ?.....
- Quels types de questionnements se posent les élèves ?.....
- Selon vous, l'art a-t-il un sens pour les élèves ?

Si oui, lequel.....

Si non, à votre avis pourquoi ?.....

- Pensez-vous que les parents de vos élèves s'intéressent aux productions plastiques de leurs enfants ?.....

Pourquoi ?.....

- Les élèves sont-ils intéressés par les Arts Visuels ?
- Comment le manifeste-t-ils ?.....
- D'après-vous l'enseignement des Arts Visuels à l'école élémentaire a-t-il un sens à court terme ?.....
- Sur le long terme (une année scolaire par exemple), quelles évolutions avez-vous déjà pu observer dans la manière dont les enfants conçoivent les arts visuels et dans leur implication au sein de la discipline ?.....
- Le temps est-il un facteur déterminant dans l'enseignement et l'apprentissage des Arts Visuels à l'école élémentaire ?.....

Selon vous, pourquoi ?.....

Merci pour votre implication.

ANNEXE 4

Questionnaire élève



PRENOM :

CLASSE (CP, CE1, CE2, CM1, CM2 ?) :

→ Pour toi, les séances d'Art à l'école sont-elles plus ou moins importantes que celles de Français, de Mathématiques, de sport ? (*entoure plus /ou moins*).

→ D'après toi, les séances d'Art ça sert à : (*coche une ou plusieurs cases*)

Avoir de nouvelles connaissances.

Créer des liens entre les hommes.

Rendre la vie plus belle.

Ressentir des émotions.

Aider à mieux comprendre le monde.

Autre (*Si tu as une autre idée, écris-la*).....

→ Pour toi, qui sont les artistes et que font-ils ? (*coche une ou plusieurs cases*).

Ce sont des personnes comme tout le monde qui se posent des questions.

Ce sont des personnes connues qui savent faire beaucoup de choses.

Ce sont des hommes et des femmes qu'on ne connaît pas mais qui ont un don.

Ce sont des peintres.

Ce sont des musiciens.

Ce sont des sculpteurs.

Ce sont des cuisiniers.

Ce sont des chanteurs.

Ce sont des écrivains.

Autre.....

→ Connais-tu des artistes ? Oui / non (*entoure*)

Si oui, par exemple :

→ Aimes-tu les séances en Art ? Oui / non (*entoure*).

Pourquoi ?.....

→ Quelle est ce que tu as préféré faire en Art ?

Pourquoi ?.....

→ **Apprends-tu des choses à la maison sur l'art ?** Oui / non (*entoure*).

Si oui, grâce à quoi ? (*coche une ou plusieurs cases*).

La télévision

La radio

L'ordinateur

Tu en parles avec ta famille

Autre.....

→ **Pour toi, la culture ça veut dire quoi ?** (*coche une ou plusieurs cases*)

Connaître beaucoup de choses

Planter des fruits, des légumes

Parler plusieurs langues et voyager dans plusieurs pays

Apprendre ce qu'est l'art

Autre.....

→ **Entoure ce qui pour toi appartient à la culture.**

Faire des mathématiques - Danser - aller au cinéma - la mécanique - Fabriquer un sac en cuir - La philosophie - aller au zoo - faire un collier de perle - Jouer de la trompette - Regarder des affiches de magasin - la mythologie - Jouer au football - cuisiner - lire un roman - chanter - Cueillir des fleurs - la publicité - jardiner - jeux de société - lire un magazine - élever des moutons.

→ **Es-tu déjà allé dans un musée ?** Oui / non (*entoure*)

Avec qui ?.....

→ **Sur quoi as-tu déjà travaillé en art ?** (*coche une ou plusieurs réponses*)

Une peinture (un tableau)

des photographies

Un film ou une vidéo

une sculpture

Un jeu de console

des bandes dessinées ou des albums

Une affiche

des publicités

→ **Penses-tu qu'en séance d'art à l'école, on peut travailler sur tous les éléments cités au dessus ?** Oui/ non (*entoure*).

Merci pour ta participation !

ANNEXE 5

Questionnaire parents d'élèves

Votre enfant est en classe de CP/ CE1/ CE2/ CM1/CM2 (entourez).

→ Pour vous, qu'est-ce qu'être cultivé ?.....

→ Si vous deviez donner une définition de la culture, ça serait.....

→ Si vous deviez donner 3 mots pour définir l'art.....

→ Votre enfant vous a-t-il déjà parlé de ce qu'il fait en séance d'art ? Oui / non (entourez).

Si oui, de quoi vous a-t-il parlé ? (cochez une ou plusieurs cases).

De ce qu'il a appris. De ce qu'il a réalisé. De ce qu'il a visité.

Autre

→ Avez-vous déjà pratiqué des activités artistiques avec votre enfant ? Oui / non (entourez)

Si oui, c'était par exemple : (cochez une ou plusieurs cases)

Aller au cinéma. Aller au musée. Lire un album, un magazine.

Aller voir des expositions. Faire du sport. Jouer ou écouter de la musique.

Autre.....

→ Selon vous, l'école est-il un lieu propice pour apprendre l'art à votre enfant ? Oui / non. (Entourez)

Pourquoi ?.....

→ Pensez-vous que l'enseignement des arts à l'école soit aussi important que celui des Mathématiques, du Français ? Oui / non (entourez).

Merci pour votre implication.

ANNEXE 6

Quelques éléments fondamentaux à évaluer en séance d'arts visuels selon les documents d'application des programmes de 2002.

Compétences spécifiques qui recouvrent savoirs et méthodes :

L'élève doit être capable de

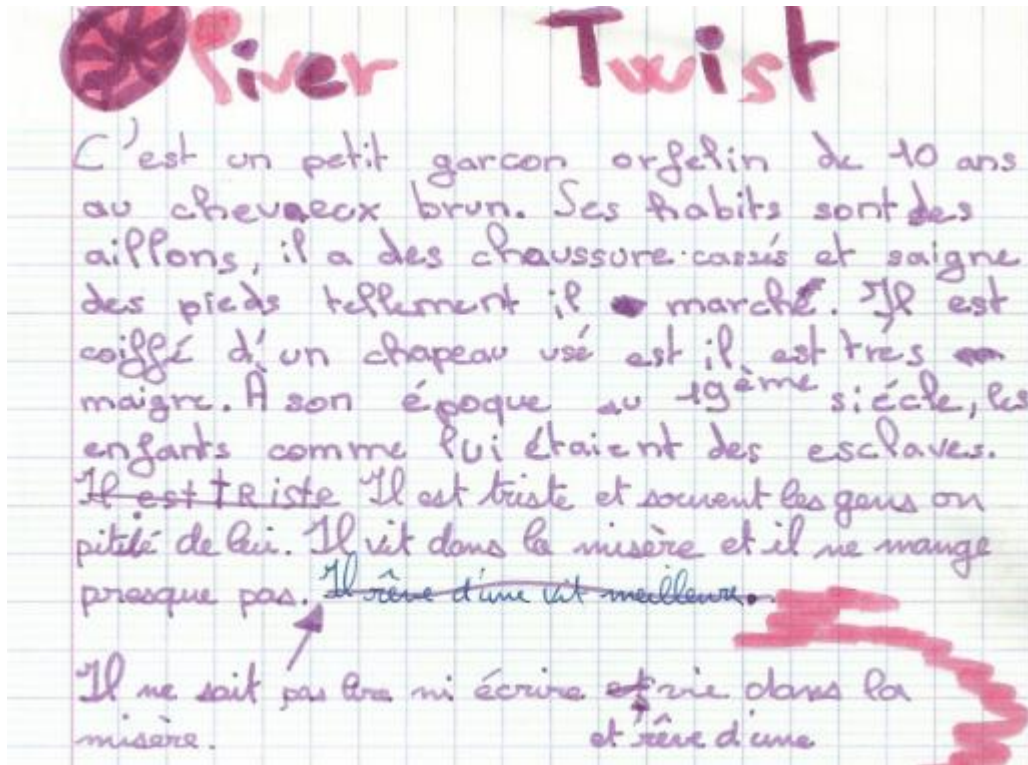
- Utiliser le dessin dans ses différentes fonctions, diverses techniques
- Réaliser une production individuelle en fonction de consignes données
- Choisir, manipuler, combiner des matériaux, des supports, des outils
- Témoigner d'une expérience, décrire une image, s'exprimer sur une œuvre
- Identifier différents types d'image en justifiant son point de vue
- Réinvestir dans d'autres disciplines les apports des arts visuels

L'élève doit avoir compris et retenu :

- Les points communs et les différences entre les pratiques de la classe et les démarches des artistes
- Repérer ce qui les distingue et ce qui les rapproche
- Identifier et nommer quelques références à partir de liste nationale d'œuvres (œuvres, personnalité, événements)
- Pouvoir les caractériser simplement et situer historiquement

ANNEXE 7

Exemple de réflexion pour composer le portrait d'une personne – Oliver Twist



ANNEXE 8

La conception et les réalisations abouties des marionnettes-autoportraits

prototypes



Conception



Productions terminées



ANNEXE 9

Le parcours - découverte au Palais des beaux arts de Lille, thématique portrait/autoportrait



Réflexion position du modèle par rapport au peintre / décoder les œuvres, chercher des indices



Chacun regarde à sa manière



Imitation de posture du modèle, qu'est-ce que cela peut vouloir dire ?

Résumé

Si la plupart des individus ont en mémoire une expérience artistique vécue lors de leur scolarité élémentaire qu'ils n'oublieront jamais, qu'il s'agisse d'une pratique menée pour répondre à un questionnement posé, d'une rencontre avec un artiste ou d'un événement particulier qui les a profondément touché ; Quoi de plus extraordinaire, instructif et enrichissant pour un élève de l'école élémentaire que de regarder en lui et autour lui pour concevoir son autoportrait, exprimer ce qui le rend unique aux yeux du monde ? Ainsi, par cette entrée dans la recherche à travers le domaine artistique, le présent mémoire incite à se questionner sur une pratique enseignante appropriée et pertinente et sur les effets de celle-ci auprès des élèves qu'il convient de former pour qu'ils apprennent à évoluer tout au long de leur vie⁹⁷. *Quand les arts visuels à l'école élémentaire préparent à se construire un rapport au monde, se découvrir, grandir* ; telles sont les finalités dominantes poursuivies par cet enseignement si singulier que nous allons tenter d'appréhender.

Mots-clés :

École élémentaire, arts visuels, interaction, rencontre, langage, regard, interdisciplinarité, sensibilité, développement, postures, socialisation, esprit critique, identité, éducation, formation.

⁹⁷ Objectif préconisé dans le Bulletin Officiel Hors Série N°3 du 19 juin 2008.