



HAL
open science

Culture et pratique artistique autour du noir : que peut exprimer un élève de Cycle 3 avec une seule couleur ?

Marie Radice

► To cite this version:

Marie Radice. Culture et pratique artistique autour du noir : que peut exprimer un élève de Cycle 3 avec une seule couleur ?. Education. 2016. dumas-01415501

HAL Id: dumas-01415501

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01415501>

Submitted on 13 Dec 2016

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.

Année universitaire 2015-2016

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

Culture et pratique artistique autour du noir :
Que peut exprimer un élève de Cycle 3
avec une seule *couleur* ?

Présenté par Marie Radice

Mémoire de M2 encadré par Bernadette Margiela-Garcin

Remerciements

Je tiens à remercier les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Ainsi, j'exprime toute ma gratitude :

- À Madame B. Margiela-Garcin, ma directrice de mémoire en arts visuels, pour avoir assuré le suivi de ce travail de recherche. Je la remercie également pour son soutien, sa patience et sa disponibilité tout au long de ma formation.

- À mes collègues de l'école de Proveysieux pour leur volonté de me nourrir de leur expérience et de leur soutien inconditionnel.

- Aux élèves de ma classe, toujours motivés à participer aux ateliers mis en place.

- Aux membres de ma famille, qui ont eu les mots pour me soutenir et m'encourager tout au long de l'élaboration de ce projet.

Sommaire

Introduction	p. 1
I Etat de l'art	p. 2
1. Les différentes définitions du mot <i>noir</i>	p. 2
1.1 Définition scientifique : le noir n'est pas une couleur	p. 3
1.2 Définition culturel : le noir est une couleur	p. 3
1.3 Définition de la classe	p. 3
2. Etymologie du mot <i>noir</i> : noir et culture occidentale	p. 4
3. Le noir dans les arts : historique d'une couleur	p. 5
4. L'enfant et le noir	p. 9
5. Des oeuvres pour « nourrir » l'expression personnelle	p. 10
6. Observation, réflexion, pratique au service de l'expression des élèves	p. 13
6.1 Alternance entre rencontre avec les oeuvres et manipulation en arts visuels	p. 13
6.2 Faire, donner à voir, s'exprimer	p. 15
6.2.1 Les objectifs généraux	p. 15
6.2.2 L'expression au coeur de cette recherche	p. 15
6.2.3 Lien avec le deuxième Palier du Socle Commun	p. 16
7. Problématique	p. 16
II Méthode	p. 18
1. Participants	p. 18
2. Matériel et procédure	p. 18
2.1 Description des séances libres dites « d'expressions spontanées »	p. 20
2.2 Descriptions de séances guidées	p. 21
III Résultats	p. 23
1. Les connaissances de la thématique : le noir	p. 23
2. L'emploi de différents procédés	p. 25
2.1 L'Exploitation du support	p. 25
2.2 L'emploi des différents médiums	p. 25
2.3 Les différents noirs réalisés	p. 26
2.4 Les gestes mis en oeuvre	p. 27

3. Le sens donné aux productions artistiques	p. 28
4. L'enrichissement des connaissances par les oeuvres d'art	p. 29
IV Discussion et conclusion	p. 31
1. Re-contextualisation	p. 31
2. Mise en lien avec les recherches	p. 32
2.1 Connaissances des élèves sur la thématique : le noir	p. 32
2.2 Quels procédés, quels emplois ?	p. 32
2.3 Quel sens les élèves donnent-ils à leur production ?	p. 34
2.4 L'oeuvre d'art enrichie-t-elle les connaissances des élèves ?	p. 35
2.5 Réponse à la problématique	p. 35
3. Limites et Perspectives	p. 36
3.1 Critiques et Perspectives	p. 36
3.2 Une évaluation de l'impact pour le métier d'enseignant	p. 37
Bibliographie	p. 39
Table des annexes	p. 41
Table des oeuvres et des graphiques	

Introduction

L'enfant en classe élémentaire est un être relationnel qui se construit et aborde le monde qui l'entoure au travers de savoirs et d'expérimentations. L'école élémentaire répond à ce besoin en proposant des terrains riches et ouverts pour observer, comprendre, s'exprimer et faire. Les arts visuels ont pleinement leur place dans cet objectif. C'est pourquoi mon choix s'est porté sur ce domaine que j'affectionne tout particulièrement, qui m'a été donné de découvrir lors de formations antérieures basées tant sur la pratique que sur la théorie.

Les arts visuels regroupent le dessin, la peinture, la gravure, l'assemblage, le collage, le modelage, la sculpture en y intégrant la photographie (analogique et numérique), les arts numériques (images fixes et mobiles), le design, les arts décoratifs et l'architecture. Son enseignement à l'école permet aux élèves de découvrir et de construire une culture artistique commune et de mettre en parallèle les arts avec le monde qui les entoure et ainsi de contribuer à former un citoyen éclairé.

Les arts visuels visent, en premier lieu au Cycle 1, à une première sensibilisation artistique par la formation de l'esprit, la découverte et la créativité. Le domaine « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* » permet de développer les interactions entre les pratiques, les sensations, l'imaginaire, la sensibilité et la pensée », extrait du Bulletin Officiel n°2 du 26 mars 2015 (p.13). Puis au Cycle 2, l'élève est familiarisé à de nouvelles procédures et techniques dans le but de l'inscrire au cours du cycle 3 dans une démarche créatrice réflexive. Les pratiques artistiques permettent alors de développer un sens esthétique, de favoriser l'expression tout en poursuivant un travail sur la maîtrise du geste, l'acquisition de techniques et de méthodes de travail propres aux arts visuels. Diversifier les pratiques et développer les rencontres avec des oeuvres d'arts variées conduisent les élèves de Cycle 3 à visualiser et comprendre le large champ des possibles qui s'offre à eux tout en les plaçant dans une démarche créatrice dans laquelle ils sont invités à créer, à imaginer et à expliciter leur choix comme le souligne cet extrait du Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008 : « Les pratiques artistiques individuelles ou collectives développent le sens esthétique, elles favorisent l'expression, la création réfléchie, la maîtrise du geste et l'acquisition de méthodes de travail et de techniques ».

L'apprentissage de procédés, la découverte d'œuvres et d'artistes sont certes indispensables mais l'objectif fondamental de cet enseignement reste l'invention et l'expression personnelle. Il importe donc, dans ce domaine d'apprentissage de proposer un contexte et des situations favorables à la recherche de réponses. C'est dans ce cadre qu'a été imaginée cette séquence à destination

d'élèves de cycle 3, dont le travail est basé sur la découverte du noir et l'expérimentation plastique de ses effets, tout en donnant à voir son emploi au sein de différentes oeuvres.

Le noir, qui n'est pas une couleur au sens scientifique du terme, accompagne le monde qui nous entoure et fait parti du quotidien des élèves. À ce titre, l'identification du noir ainsi que celle des couleurs s'inscrit dès le cycle 1. C'est pourquoi, il nous semble intéressant de travailler sur cette valeur avec des élèves de CE2, CM1 et CM2, qui par sa relation particulière à la lumière, permet un travail tant sur les nuances que sur les aspects textuels que l'on peut lui apporter. Porteuse d'un symbolisme fort, pour nous adulte, elle est associée à un monde mystérieux qui peut être encore perçu comme inquiétant par certains élèves . Elle favorise un travail riche tant sur le plan artistique que sur celui du vocabulaire et de l'imaginaire. Nous avons fait le choix d'accompagner cette séquence de séances décrochées en vocabulaire impulsés par des temps de recherche, de découverte et d'explicitation d'expressions autour du mot « noir ». Notre réflexion se concentre sur la problématique suivante :

« Que peut exprimer un élève de Cycle 3 avec une seule *couleur* ? »

Dans un premier temps nous décrirons le cadre dans lequel s'inscrit ce travail de recherche puis nous présenterons la méthode mise en place et enfin nous analyserons les différents résultats obtenus.

Ce travail de recherche met en lumière un apprentissage basé sur le noir. Il convient donc d'en donner la définition, de décrire l'histoire de cette couleur ainsi que son emploi par les artistes, de présenter les ressources et le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche.

I. Etat de l'art

1. Les différentes définitions du mot *noir*

Le noir n'est une couleur que selon la définition considérée. Ne pouvant être qualifié de couleur au sens physique du terme de part sa relation à la lumière, le noir représente en fait l'absence de lumière reçue par l'oeil. Il l'est en revanche du point de vue historique et culturel comme le souligne Yves Charnay et Hélène De Givry¹ (2012, pp. 284-293).

¹ Charnay, Y. et De Givry, H. (2012). *Comment regarder les couleurs dans la peinture*. Paris : Editions Hazan, Collection Guide des arts.

1.1 Définition scientifique : le noir n'est pas une couleur

En découvrant le spectre dans les années 1655-1660 lors d'expériences d'optique basées sur la lumière et sa décomposition, Isaac Newton (1642-1727) met en avant un nouvel ordre des couleurs au sein duquel le noir et le blanc n'en font plus parti en raison de leur rapport spécifique à la lumière. Ainsi, pendant plusieurs siècles, « le noir et le blanc ont été pensés et vécus comme des « non-couleurs », voire comme formant un univers propre, contraire à celui des couleurs »² (2008, p.11).

1.2 Définition culturel : le noir est une couleur

Cependant du point de vue culturel et historique ainsi que de sa place de plus en plus prégnante dans la société depuis le XIX^e siècle, le noir est défini comme étant la couleur la plus sombre, la plus foncée, la plus obscure par opposition au blanc et aux autres couleurs.

1.3 Définition de la classe

Cette dualité mérite d'être exposée aux élèves lors de la première séance dirigée (séance 2) dédiée à la présentation de la séquence et à l'explicitation des notions mises en jeu. Ainsi, après avoir comparé les différentes approches, à la fois scientifiques et culturelles, nous nous sommes attelés à créer une définition propre à la classe en partant à la fois des découvertes faites, des réflexions des élèves et des recherches menées avec différents outils (dictionnaire, encyclopédie, livre d'art).

Nous avons choisi pour définition : « *Selon la définition scientifique, le noir n'est pas une couleur mais au fil du temps, le noir est devenu de plus en plus présent dans la vie quotidienne des hommes (vêtements, voitures, objets de décoration...). Aujourd'hui, le noir est considéré comme une couleur* ».

Comme le montre la définition créée avec les élèves, le noir a su s'imposer au point d'être considéré comme une couleur dans nos sociétés contemporaines. Nous allons présenter l'évolution de cette dernière au travers de l'histoire et de l'histoire des arts.

² Pastoreau, M. (2008). *Histoire d'une couleur*. Paris : Seuil (p.11).

2. Étymologie du mot *noir* : noir et culture occidentale

Sur le plan étymologique, nous retrouvons cette ambivalence complexe³. En latin, deux mots existent pour désigner le noir. *Niger* qui signifie « teinte foncée » qui brille et qui attire et *ater* qui désigne le noir mat et inquiétant doublé d'une référence négative : « méchant, mauvais, pêcheur ». C'est au cours du XI^e siècle que le terme se transforme en *neir* puis *noir* à partir du XII^e siècle. Ainsi en Occident, le noir renvoie à des valeurs négatives qui trouvent leur source dans l'Antiquité. En effet, le noir est alors symbole de puissance funeste et de divinités souterraines. Ces valeurs perdurent au Moyen-Âge : le noir est associé au domaine démoniaque et à celui du deuil. C'est au début du XII^e siècle, avec le retour à l'austérité du culte chrétien qui passe par le rejet des couleurs, que le noir et le blanc sont alors définitivement choisis comme couleurs monacales, convenant à l'austérité de la vie religieuse. Deux siècles plus tard, le noir devient la **couleur officiel du deuil** mais revêt une nouvelle symbolique : celle **de la puissance princière** répandue grâce à la mode vestimentaire. En effet, jusqu'alors, les teinturiers avaient de grandes difficultés à fabriquer un noir qui reste stable sur les étoffes. Seul l'emploi de la noix de galle ou « graine de chêne », matière colorante onéreuse, permettait d'obtenir des tons uniformes pénétrant au cœur des fibres de la laine. Les tissus noirs sont alors chers et réservés aux plus riches. C'est au cours du XV^e siècle et XVI^e siècle que les teinturiers développent, grâce à de nombreux progrès, des gammes de noirs couvrantes et plus économiques, ce qui favorise son expansion.

Très apprécié par la noblesse, le goût pour les vêtements noirs est également adopté par la bourgeoisie et s'impose rapidement dans le costume au point de devenir dominant dans l'ensemble de l'Europe. Philippe II (1527-1598) impose cette couleur à la cour d'Espagne à l'Escorial. Elisabeth 1^{ère} d'Angleterre l'adopte. Les protestants et les catholiques optent également pour cette valeur propice à l'expression de l'austérité.

Le noir va poursuivre son expansion au cours des siècles suivants. Toutefois, c'est au XIX^e siècle, grâce aux progrès de la chimie avec des produits de synthèse issus du goudron et du charbon que le noir se «démocratise» et s'étend à l'ensemble de la société. Un siècle plus tard, il n'est pas seulement omniprésent dans le vêtement, il devient l'**incarnation de la vie citadine**, des progrès techniques et **de la modernité** au point d'être perçu comme une couleur à part entière.

³ Lemaire, G.-G. (2006), Intromission du noir. Paris : Hazan (Ed.), *La quête du noir* (pp. 47-49).

Le noir va connaître une évolution fluctuante au cours de l'histoire des arts. Observer cette évolution va nous permettre de comprendre son emploi au sein de la démarche de création de différents artistes et ainsi de l'explicitier aux élèves.

3. Le noir dans les arts : historique d'une couleur

Présent dès la Préhistoire dans l'art rupestre, le noir est une teinte largement utilisée. Il s'obtenait grâce à l'oxyde de manganèse et par calcination du bois notamment de résineux, d'os, de coquillages et de noyaux de fruits comme l'attestent notamment la campagne de recherches menée à la grotte de Lascaux⁴. Il est alors employé pour cerner et mettre en avant les formes dessinées sur les parois des cavernes.

Au cours des siècles suivants, le noir n'est que très peu employé par les artistes et sa présence dans les oeuvres reste discrète car particulièrement difficile à obtenir et donc couteux. En effet, le noir de fumée, de goudron, de cep de vigne ou encore le brou de noix s'altère rapidement. Seul le noir d'ivoire calciné donne une teinte profonde et relativement durable mais de par sa rareté, il est extrêmement onéreux.

Comme vu précédemment, **le noir s'est développé dans la mode vestimentaire** au cours du XV^e siècle. Cet essor se retrouve dans les arts et impulse de nombreuses recherches menées dans le domaine de la création de pigments noirs stables comme l'atteste les écrits de Cennino Cennini dans l'ouvrage *Il libro dell'arte*⁵ (1859, pp. 23-25). Considéré comme un des traités les plus importants de la peinture italienne, cet ouvrage nous rapporte notamment les expérimentations faites à l'époque sur les pigments. Concernant la recherche de pigment noir, Cennini consacre deux chapitres de son traité chapitre XXXVI « *Come ti dimostra i colori naturali e come dèi macinare il negro* » - chapitre XXXVII « *Il modo di sapere far di piu maniere negro* » dans lesquels il présente différentes formes de calcinations et décrit ses effets comme les « noyaux de pêches et de prunes brûlés éteints dans du vinaigre [...] qui donnent un excellent noir », « les jeunes pousses de vigne » pour un noir bleu « un des plus beaux », le saule, « un des meilleurs », ou le liège, pour « le noir le plus léger ».

⁴ Vigaud, C., Pomies, M.-P., Menu, M. (2000). *Pour la sciences*. Paris : Centre de recherche et de restauration des musée de France (p.44).

⁵ Archives Université Harvard. Consultation de l'ensemble de l'ouvrage de Cennini C. (éd. 1859). *Il libro dell'arte*, Firenze. (Chapitre XXXVI-XXXVII, pp. 23-25).
Repéré à : <https://archive.org/details/illibrodelarte00cennngoog>

Ainsi, les représentations des puissants habillés de noirs se développent au Cinquecento, revêtant à la fois la **symbolique du pouvoir mais aussi du deuil** comme l'atteste le portrait *Diane de Poitiers (1499-1566) portant le deuil de son mari*. Ici, le noir a envahi l'espace de la toile incarnant à la fois la mort mais également l'élégance aristocratique. Il dénote à la fois de la condition sociale de Diane de Poitiers au même titre que ses bijoux (longue chaîne ciselée, multitude de perles) et ses gants. Seul le visage, les mains et quelques détails vestimentaires émergent du fond noir. La démarcation entre la large robe de Diane de Poitiers et le fond de la toile traités tous deux en noir résulte d'une subtile différence de luminosité mis en valeur par François Clouet insufflant dans ce portrait à la fois retenue, majesté et élégance.



François Clouet (env.1515-1572)
Diane de Poitiers (1499-1566) portant le deuil de son mari, 1550.
 Huile sur toile, 0,640 m x 0,540 m, châteaux de Versailles et Trianon, Versailles.

Porté par l'engouement de scènes nocturnes, le XVII^e siècle mettra à l'honneur le noir au sein de compositions organisées autour de violents contrastes du clair-obscur. Les progrès en chimie au XVIII^e siècle et au XIX^e siècle vont permettre de la « démocratiser » et le courant du Romantisme l'impose dans ses **représentations de la mélancolie** comme le met en exergue l'oeuvre de Caspar David Friedrich (1774-1840) *Paysage du soir avec deux hommes*.

Le tableau présente un schéma de composition fréquent dans l'oeuvre du peintre et caractéristique du paysage romantique allemand. L'ensemble est marqué par des formes simples et une forte unité due à la lumière diffuse. L'ensemble s'équilibre et crée une atmosphère de sérénité et de méditation. La gamme des coloris est restreinte mais traitée avec beaucoup de nuances. Les différentes valeurs de noir inscrites sur l'ensemble de la surface de la toile sont porteuses d'un message divin. Les deux silhouettes renvoient à la fragile et éphémère condition humaine face à l'immensité et à la force immuable de la nature. Le noir participe à créer un univers mystérieux et fantastique dans lequel la figure humaine n'est plus l'élément central.



Caspar David Friedrich (1774-1840)
Paysage du soir avec deux hommes,
 1830-1835
 Huile sur toile, 25 x 31 cm, Musée de l'Ermitage, Saint-Petersbourg.

Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, le noir continue d’être une couleur appréciée et sa symbolique négative perdure. Les artistes préraphaélites l’emploient pour mettre en scène des personnages légendaires et pour créer des ambiances étranges et inquiétantes. Le noir est alors utilisé pour contrebalancer les couleurs chatoyantes disposées en petites touches et crée un univers clos, étrange, nourri de légende et d’imaginaire mystérieux voir inquiétant comme le met en lumière l’oeuvre d’Edward Burne-Jones (1833-1898), *Sidonia von Bork*, 1860.



Reprise d’un conte populaire allemand du XVI^e siècle, Burne-Jones peint une jeune femme de profil au sein d’une atmosphère malfaisante et inquiétante qui se dégage à la fois du décor clos et sombre mais aussi des personnages au fond de la scène qui semblent comploter. L’imposante robe est décorée d’entrelacs de noirs profonds créant l’illusion de la présence d’une multitude de serpents. Les différentes valeurs de noirs participent à la **création d’un climat** lourd, silencieux et troublant.

Edward Burne-Jones (1833-1898),
Sidonia von Bork, 1860
Aquarelle et gouache, 333 x 171 mm,
The Tate Gallery, Londres.



Edouard Manet (1832-1883)
Le Torero mort, vers 1864,
Huile sur toile, 75,9 x 153,3 cm,
National Gallery of Art, Washington.

D’autres artistes tel qu’Edouard Manet (1832-1883) dont le souci n’est pas l’élégance mais l’authenticité, emploient la large gamme des noirs. *Le Torero mort* en est l’illustration. La palette des noirs, au service de la volonté de réalisme de l’artiste, est variée et profonde : le noir du cuir des souliers, celui de la veste, de l’épée posée à terre, des cheveux, mais aussi des ombres et du fond. La forte présence de cette couleur contribue à renforcer le sujet de la scène peinte : le destin tragique du torero. À cette même époque, l’Impressionnisme révolutionne la peinture et annonce l’art moderne en rompant avec les conventions picturales d’alors. Les formes sont modelées par la couleur, la touche se libère donnant un aspect de mouvement à la surface des toiles.

Les artistes trouvent leur inspiration en pleine nature ou dans la ville, s'attachant aux ambiances urbaines, nocturnes et foisonnantes. Le noir est alors employé pour **mettre en valeur la modernité**. *Rue de Paris, temps de pluie, 1877* de Gustave Caillebotte est un instantané de la vie parisienne urbaine.

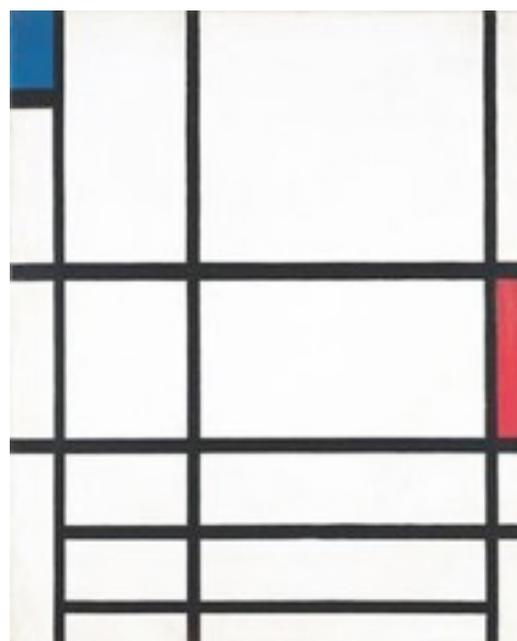
Les tâches noires se font écho dans la toile et expriment la vie moderne de l'époque : le fiacre, les vêtements des personnages représentés sur l'ensemble du tableau, les parapluies et le réverbère. Les différentes valeurs de noir se répondent et rythment la scène.



Gustave Caillebotte (1848-1894)
Rue de Paris, temps de pluie, 1877
Huile sur toile, 212 x 276 cm
Musée de Chicago.

À la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, le noir continue d'être employé. Certains artistes vont explorer toutes ses possibilités visuelles. L'art décoratif lui accorde une place importante ainsi que l'Expressionnisme. C'est avec l'Abstraction géométrique, langage radical qui cherche à accéder au degré absolu de la peinture, que **le noir devient une couleur résolument moderne**.

Le noir est alors employé en aplat régulier horizontal ou vertical qui rythme la surface de la toile faisant échos aux couleurs primaires (jaune, rouge, bleu) et aux deux autres « non-couleurs » (gris et blanc). Piet Mondrian (1872-1944) manifeste cet usage dans de nombreuses toiles dont *Composition II*, 1937 où le quadrillage noir souligne la planéité de l'oeuvre. Deux rectangles colorés (bleu et rouge) sont disposés de part et d'autre du quadrillage à ses extrémités afin de donner le sentiment d'expansion et de développement de l'oeuvre au delà de la toile.



Piet Mondrian (1872-1944)
Composition II, 1937
Huile sur toile, 75 x 60,5 cm,
musée National d'Art Moderne, Paris.

Le début du XX^e siècle voit apparaître également de nombreuses recherches picturales autour du monochrome. Kasimir Malevitch (1878-1935) le conçoit comme un « passage vers l'infini » tandis De Kooning (1904-1997) le voit comme la possibilité de révéler l'invisibilité et le secret. Pour Ad Reinhardt (1913-1967), il est l'ultime peinture. Techniquement, Pierre Soulages (1919-) travaille lui aussi avec un seul pigment qui est le noir depuis la fin des années 1970, cependant sa démarche est toute autre. L'enjeu pour lui, n'est pas le noir mais l'**Outrenoir** qu'il définit comme étant « *le noir qui cessant de l'être devient émetteur de clarté, de lumière secrète* ».

Après avoir observer l'emploi du noir par les artistes, il nous semble pertinent de nous arrêter sur la relation entre l'enfant et cette valeur. Cela nous permettra de comprendre les réalisations et les démarches artistiques des élèves.

4. L'enfant et le noir

Les enfants de 2 à 6 ans établissent une relation avec les couleurs au travers de leur éclat. Ce n'est qu'à partir de 7 ans, qu'ils découvrent et comprennent l'existence d'une relation entre objet et couleur. Ils catégorisent les objets et ont la volonté de représenter ces derniers en respectant leur couleur : « le soleil est jaune », « le ciel est bleu ».

Après l'âge de 8 ans, selon Daniel Lagoutte⁶, un nouveau système de représentation se met en place où apparait la notion de couleurs nuancées, « La couleur [...] arrive à être dissociée de ce qu'elle représente » (2002, p.35).

Le noir, comme les autres valeurs, est porteur de codes sociaux qui ont connu de nombreuses variations. Incarnant un symbolisme fort, pour nous adulte, elle est associée à un monde mystérieux perçu comme inquiétant par certains élèves, véhiculé notamment par la littérature « jeunesse » et plus particulièrement par les contes patrimoniaux mais aussi en raison de codes culturels (le noir est associé au deuil dans nos sociétés occidentales).

De par les émotions transmises culturellement et symboliquement par le noir, **cette couleur favorise un travail riche** à la fois sur le plan de l'imaginaire, du vocabulaire, de l'expression, de l'observation et de la création. Cette relation entre couleur et émotion est expliquée de manière scientifique par Jacqueline Royer⁷ (2008, p.169) « Il a été constaté que la perception des couleurs

⁶ Lagoutte, D. (2002), *Enseigner les arts visuels*. Paris : Editions Hachette (pp. 31-35).

⁷ Royer, J. (2008). *Que nous disent les dessins d'enfants ?* Paris : Editions du journal des psychologues (2nd édition - Collection Hommes et Perspectives).

transmises par les fibres nerveuses de l'oeil au lobe occipital du cerveau était répercutée de façon particulièrement directe vers le thalamus, responsable des émotions. On peut donc penser que [...] **les couleurs jouent un rôle dans le domaine affectif** ».

Riche de ces informations, nous avons choisi pour ce travail de recherche des oeuvres variées qui sont en lien avec nos axes d'études : les différents médiums - les différents noirs - les gestes/les empreintes - les émotions/les sentiments.

5. Des oeuvres pour «nourrir» l'expression personnelle

Nous avons choisi de retenir des oeuvres fortes dans le but d'attirer l'attention des élèves et ainsi de susciter surprise et curiosité. Notre démarche s'inscrit dans une volonté de nourrir l'expression personnelle de chacun au travers d'apports extérieurs riches et de mettre en avant non pas l'oeuvre en elle-même mais la démarche entreprise par l'artiste dans sa réalisation.

Nous avons fait le choix de présenter des oeuvres figuratives et abstraites car chacune de ces catégories demande une approche particulière : **posture et résonance chez le spectateur** sont complètement différentes comme le souligne Renée Léon⁸. L'observation d'oeuvres a plusieurs buts comme les énumère Daniel Lagoutte⁹ (2002, p. 197 - Tableau) : « S'approprier une manière d'agir à des fins de créations », « s'approprier une oeuvre afin de nourrir sa propre création », « connaître des oeuvres correspondant à la démarche dans laquelle l'élève inscrit son action », « tirer partie des procédés des artistes » afin de donner à voir aux élèves le large champ des possibles qui s'offrent à eux et de **les inscrire dans une démarche de création** qui leur est propre et leur favoriser cette prise de conscience.

La première oeuvre présentée a été choisie en raison de plusieurs caractéristiques qui lui sont associées. Cette toile est un polyptyque de Pierre Soulages qui est un artiste français dont l'une des principales caractéristiques est d'avoir travaillé depuis près de 45 ans exclusivement à partir de médiums noirs : d'abord le brou de noix, puis la peinture à l'huile, et aujourd'hui la peinture acrylique.

⁸ Léon, R. (2012). *Un jour, une oeuvre : Approches de l'art à l'école*. Paris : Editions Hachette, Collection Pédagogie pratique.

⁹ Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*. Paris : Hachette (p.197, tableau).



Pierre Soulages
Peinture, 222 x 628 cm, avril 1985
 acrylique sur panneau, 22 x 828 cm,
 Musée de Grenoble.

Le polyptyque *Peinture*, 222 x 628 cm, avril 1985 est un assemblage de 4 toiles exposé au musée de Grenoble. Proposer aux élèves des oeuvres situées à proximité permet de solliciter leur intérêt et de les rendre « plus accessibles ». Grace à ses dimensions, sa sobriété et l'absence de sujet figuratif, l'observation de cette oeuvre va **conduire les élèves à développer un « nouveau » questionnement, une « nouvelle » sensibilité**. Enfin, cette peinture nous a permis de décrire le travail fait par l'artiste sur :

- Le traitement de la surface et de la matière souligné par un jeu sur les textures résultant de larges zones striées.
- L'enregistrement des traces des instruments sur la matière : larges brosses, raclettes, spatules.
- Le rapport à la lumière qui varie selon les textures, la nature de l'éclairage et la place du spectateur. Pierre Soulages explique sa démarche comme une véritable quête de la lumière : « *Mon instrument n'est pas le noir mais la lumière réfléchie par le noir* ».

Lors de la séance suivante, notre volonté a été de mettre en lumière les différents médiums employés par les artistes. Pour ce faire nous avons choisi des oeuvres figuratives. La première oeuvre est une peinture d'Alberto Giacometti (1901-1966) *Portrait de Jean Genet*, 1954-1955 qui concentre l'attention des élèves sur le traitement apporté à la peinture en : larges aplats de peinture sombre donc peu diluée, larges aplats de peinture plus claire donc plus diluée, traits fins et saccadés plus légers et plus clairs, traits épais donc sombres.



Alberto Giacometti (1901-1966)
Portrait de Jean Genet, 1954-1955
 Huile sur toile, 73 x 60 cm,
 Centre Pompidou, Paris.

Pour compléter ce travail, nous avons présenté un dessin d'Edgar Degas (1834-1917), *Danseuse en maillot tenant un éventail* qui a favorisé une observation sur l'emploi du fusain : trait au fusain sombre et épais (appuyé par l'artiste) - trait plus fin et saccadé, léger, plus clair - estompage (au doigt pour diffuser), créant un flou et l'illusion de mouvement.



Edgar Degas (1834-1917)
Danseuse en maillot tenant un éventail,
non daté, fusain, 45,5 x 35,5 cm
Collection particulière.

Concernant la séance 3, l'accent a été porté sur une oeuvre d'Ad Reinhardt faisant parti de sa série *Ultimat painting*, dans laquelle il se concentre sur les différentes valeurs de noir. À première vue, la surface de la toile semble uniformément noire, sans texture. Une fois l'oeil « habitué », le spectateur découvre des valeurs différentes de noir : noir/bleu - noir/rouge - noir/jaune. La volonté de l'artiste est de créer le dernier tableau qui soit donné de peindre tout en s'interrogeant, non pas sur le noir en tant que tel, mais sur « le noir comme substance productrice de lumière », comme l'explique Catherine Gaudin-Deryng¹⁰ (1986, pp. 159-166).



Ad Reinhardt (1913-1967)
Ultimat painting n°4, 1960
Huile sur toile
Musée Coleção Berardo, Lisbonne.

Enfin, pour faire le lien entre geste et émotion, le choix s'est porté sur une oeuvre de Robert Motherwell (1915-1991) intitulée *Automatism B*. L'étude se concentre sur les empreintes liées aux gestes de l'artiste :

- Traits courts, désorientés, nombreux au centre, conférant rythmicité, énergie, rapidité à l'oeuvre. Le geste de l'artiste est donc rapide et nerveux.
- Eclaboussures, peinture « dégoulinante » donnant l'impression d'instantanéité et de rapidité. Le spectateur ressent la nervosité et la violence du geste.



Robert Motherwell (1915-1991)
Automatism B, 1965-1966,
Lithographie sur papier, 65,80 x 52,70 cm,
Musée de Cleveland.

¹⁰ Gaudin-Deryng, C. (1986). Ad Reinhardt ou la tentative monochrome. Centre Interdisciplinaire d'Etude et de Recherches sur l'Expressions contemporaines, Université de Saint-Etienne. *L'Abstraction I : la diffusion de l'abstraction, Hommage à Jean Laude*, Travaux XLVIII (pp. 159- 166).

Ces observations sont alors mises en perspective avec les oeuvres précédemment étudiées afin d'amener les élèves à observer les effets, de verbaliser, d'imaginer et de comparer. Le but étant de leur faire prendre conscience qu'un geste précis (étaler, froter, éclabousser) est à l'origine d'effets particuliers sur le support. Ces derniers créent sur le spectateur des émotions, des sensations diverses : calme, énergie, mouvement, nervosité.

Après avoir analysé les oeuvres qui sont au coeur de notre séquence, nous allons présenter une synthèse des lectures qui forme le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre travail de recherche.

6. Observation, réflexion et pratique au service de l'expression des élèves

6.1 Alternance entre rencontre avec les oeuvres et manipulation en arts visuels

Nous avons trouvé peu d'études probantes menées sur l'expressivité des élèves au travers des couleurs et plus spécifiquement sur une couleur. Cependant, certaines études s'interrogeant sur la créativité des élèves révèlent l'importance d'un enseignement explicite « Il n'y a [...] aucune raison de supposer que l'enseignement d'une discipline artistique favorise forcément la créativité chez l'enfant, à moins que celle-ci ne soit enseignée d'une manière qui incite véritablement les enfants à explorer et inventer¹¹ ».

De nombreux auteurs soulignent l'importance de l'alternance de temps théoriques, d'observations et de pratiques. Cette articulation permanente entre action et réflexion **favorise l'expressivité des élèves** comme le souligne Bernard-André Gaillot¹², « le faire va permettre à l'élève de s'interroger sur les moyens qu'il emploie » (2012, p. 63). Ce temps dédié à la manipulation va lui permettre de « se confronter à divers matériaux, s'adapter à eux, pour mieux les soumettre à sa volonté. Il doit donc d'abord assimiler les actions et les connaissances du matériau afin de pouvoir passer à une phase d'invention et, par la suite, de structuration de la pensée¹³ » (1990, pp. 228-229). Ainsi la découverte, l'explicitation et la manipulation des matériaux vont **rendre visible le large champ des possibles qui s'offre aux élèves**, ce qui permettra « le

¹¹ Winner, E., T. Goldstein et S. Vincent-Lancrin (2013), Impact de l'éducation artistique sur la créativité (chapitre 7), *L'art pour l'art : l'impact de l'éducation artistique*, (pp. 205-219), OCDE (Eds).

¹² Gaillot, B.-A. (2012). *Arts plastiques : éléments d'une didactique-critique*. Editeur : PUF, (p.63). Paris.

¹³ Lagoutte, D. (sous la dir.), (1990). *Les arts plastiques : contenus, enjeux et finalités*, Editeur : Armand Colin, Collection Formation des enseignants. (pp. 228-229). Paris.

développement de leur faculté créatrice¹⁴ » et favoriser leur implication au sein d'une démarche de création propre.

Cette étape est fondamentale comme l'expliquent D. Laurier et P. Gosselin¹⁵ « Il y a réussite d'un apprentissage quand un élève est suffisamment expérimenté pour se distancer, réinvestir, transférer » (2004, pp. 165-183).

La rencontre et l'observation d'oeuvres variées sont à **l'origine du développement de l'expression personnelle de l'élève** qui « a besoin d'être nourrie d'apports extérieurs sous peine de s'épuiser. Les oeuvres des artistes et les objets d'art possèdent cette fonction. L'oeuvre est une inspiration¹⁶» (2002, p.203). Décrire les oeuvres présentées, approcher le questionnement de l'artiste, analyser sa démarche, échanger sur l'expressivité et les émotions qui s'en dégagent sont autant de points à expliciter afin que les élèves puissent s'y référer.

Ces temps de rencontre avec les oeuvres favorisent :

- La formation d'un lexique iconographique au sein duquel les élèves pourront créer des réseaux entre les oeuvres découvertes.
- « La mise en activité en stimulant la faculté d'en produire de nouvelles¹⁷ » (2012, p. 135).
- « Faire appel à la sensibilité, de susciter l'échange, l'expression à la fois basée sur l'oeuvre elle-même mais aussi sur les sentiments et impressions qu'elle procure à chacun et de les confronter avec ceux de ses pairs¹⁸ » (2012 p. 8). C'est comme le souligne le Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008, un moyen efficace de développer et mobiliser les connaissances des élèves pour les amener à découvrir et à apprendre des formes d'expressions variées.

L'ensemble des lectures mettent en avant l'importance de l'alternance entre expérience, observation et lecture d'oeuvres car elle développe chez les élèves « des savoirs considérés alors comme un préalable à l'expression¹⁹ » (1990, p. 43). Les programmes de 2008 expriment cette même volonté, nous allons nous arrêter sur ces textes dans la partie suivante.

¹⁴ Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*. Paris : Hachette (Eds).

¹⁵ Laurier D., Gosselin P. (sous la dir.), (2004). *Tactiques insolites : vers une méthodologie de recherche en pratique artistique*, Montréal : Guérin Editeur (pp. 165-183).

¹⁶ Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*. Paris : Editions Hachette. (p.203).

¹⁷ Gaillot, B.-A. (2012). *Arts plastiques : éléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF. (p.125).

¹⁸ Léon, R. (2012). *Un jour, une oeuvre : Approches de l'art à l'école*. Paris : Editions Hachette, Collection Pédagogie pratique. (p.8)

¹⁹ Lagoutte, D. (sous la dir.), (1990). *Les arts plastiques : contenus, enjeux et finalités*, Paris : Armand Colin éditeur, Collection Formation des enseignants. (p. 43).

6.2 Faire, donner à voir, s'exprimer

6.2.1 Les objectifs généraux

Ce travail de recherche est envisagé dans une progression qui met en place un cheminement dans les apprentissages. Les activités sont pensées sur une articulation qui amène les élèves à construire, nourrir et faire évoluer leur représentation et leur réflexion. Pour ce faire, le coeur de la recherche s'articule autour des objectifs généraux mis en évidence dans les programmes de 2008 :

- **Faire** : A travers l'observation mais aussi l'action, l'enseignement des arts visuels « conduit à l'acquisition de savoirs et de techniques spécifiques » favorisant la construction et l'apprentissage d'une première culture artistique. « *Les pratiques diversifiées* » plébiscitées dans les programmes développent la découverte, l'expérimentation et l'apprentissage des techniques, des procédés et des opérations plastiques afin de faire prendre conscience du large champ des possibilités qui s'offre aux élèves.

- **Donner à voir, regarder/connaitre** : est une des composantes du parcours d'éducation artistique et culturel qui vise à l'acquisition d'une culture artistique personnelle fondée sur des repères communs. « *Des fréquentations d'oeuvres de plus en plus complexes et variées* » et leur mise en réseau sont autant de temps qui favorisent la sollicitation de l'imaginaire, l'écoute et l'observation, l'enrichissement des connaissances et l'expression des émotions.

- **S'exprimer** : L'apprentissage du langage spécifique aux arts visuels et son appropriation s'associent à l'ensemble des activités. « *Cet enseignement favorise l'expression et la création* ». Les arts visuels visent donc à développer la capacité de création des élèves tout en les inscrivant dans une démarche au sein de laquelle ils pourront exploiter l'ensemble de leurs découvertes et s'exprimer à la fois plastiquement mais également verbalement.

6.2.2 L'expression au coeur de cette recherche

Les pratiques en arts visuels sont source d'apprentissages fondamentaux sur le plan de l'expression : verbale (vocabulaire propre aux arts visuels, émotions ressenties lors de l'observation d'oeuvres, impressions vécues lors des temps de création, description et explicitation de sa propre démarche de création) et artistique (gestes sollicités, médiums choisis, émotions). L'alternance de temps de production, de pratique et de **temps de réception et d'échange favorise l'interaction et l'enrichissement.**

Ce travail, qui alterne entre réflexion, oralité et manipulation, a **la volonté de placer les élèves au coeur d'une démarche active de recherche et de création.**

6.2.3 Liens avec le Deuxième Palier du socle commun des compétences

Cette recherche crée un lien avec la compétence 1 « La maîtrise de la langue française » en amenant l'élève à être capable de s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié et précis. La compétence 7 sur « L'autonomie et l'initiative » est également au coeur de ce travail; elle vise l'apprentissage des thèmes suivants : « montrer une certaine persévérance », « commencer à savoir s'auto-évaluer dans des situations simples », « s'impliquer dans un projet individuel ». Elle fait écho aux compétences 6, « Compétences sociales et civiques » qui amènent l'élève à « respecter les autres [...] et les règles de la vie collective » et à « formuler et justifier un point de vue ». Enfin, cette réflexion se base également sur la compétence 5 « La culture humaniste » en invitant les élèves à « distinguer les grandes catégories de la création artistique », « reconnaître et décrire des œuvres visuelles [...] préalablement étudiées », et « exprimer ses émotions et préférences face à une œuvre d'art, en utilisant ses connaissances », « pratiquer le dessin et diverses formes d'expressions visuelles et plastiques (formes abstraites ou images) en se servant de différents matériaux, supports, instruments et techniques », « inventer et réaliser [...] des œuvres plastiques [...] à visée artistique ou expressive ».

7. Problématique

Comme le souligne, le Bulletin Officiel de 2008, l'enseignement des arts visuels « *favorise l'expression et la création* ». En partant de ce constat et des lectures présentées précédemment, il nous a paru intéressant de s'interroger sur l'expression des élèves de Cycle 3. Notre problématique sera donc la suivante :

« Que peut exprimer en art un élève de cycle 3 à partir d'une seule couleur ? »

A cette large interrogation, nous pouvons nous attendre à plusieurs formes de réponses. Tout d'abord, les réponses en lien direct avec l'expression orale et écrite de la question « *Pour vous, qu'est-ce que le noir ?* ». De part la forte symbolique qui s'en dégage on peut imaginer que la majorité des réponses sera : la peur, l'angoisse, les réponses relatives à des temps de la vie quotidienne comme la nuit ou la mort.

En ce qui concerne l'observation de l'oeuvre de Pierre Soulages *Peinture, 222 x 628 cm, avril 1985* et en réponse à la question suivante « *Que vous évoque cette oeuvre ?* », nous imaginons l'emploi par les élèves d'un vocabulaire spécifique aux arts visuels qui a été acquis lors des multiples séances d'observation et d'analyse d'oeuvres menées depuis le début de l'année en classe. Cependant l'observation d'une oeuvre abstraite, de par l'absence de sujet figuratif laisse à penser que certains élèves rencontreront des difficultés à décrire l'oeuvre mais aussi à évoquer leurs propres impressions.

Enfin, en ce qui concerne l'expression artistique, nous imaginons des réponses où l'espace de la feuille A4 est exploitée dans sa globalité, ce qui s'explique par la maîtrise du repérage dans l'espace construit et une habitude à travailler sur ce support.

De part, l'historique scolaire des élèves, nous nous attendons à un emploi particulier des médiums avec une large utilisation de la peinture et un faible emploi du fusain moins connu. De plus, nous pensons observer dans les réponses artistiques, des gestes et des empreintes variés expliqués par la fréquence de son emploi à l'école. En ce qui concerne le crayon de couleur, son utilisation très fréquente pour mettre en couleurs des cartes, des images ou des figures géométriques, pourra expliquer que son emploi se limite principalement au coloriage.

Enfin, certaines difficultés sont attendues en ce qui concerne l'expression à la fois des sentiments ressentis par les élèves lors de leur production et celle des émotions qu'ils ont voulu transmettre dans leur réalisation artistique.

Les résultats de ce travail, au travers de l'observation et de la comparaison des réponses des élèves de la première séance et de la dernière séance dites «séances libres» permettront de vérifier qu'un travail dirigé présentant : les différentes utilisations des médiums, les différentes valeurs de noir et les différents gestes et émotions données par les artistes et l'observation d'oeuvres d'art, devraient enrichir leur production artistique.

Afin de comprendre la démarche de recherche entreprise dans ce mémoire ainsi que l'analyse des résultats, nous allons présenter les choix faits en matière de méthodologie au regard de la problématique choisie.

II Méthode

1. Participants

La population de cette étude est une classe de l'Isère, située en milieu rural. L'école se compose de trois classes : celle des maternelles (18 élèves), celles des CP-CE1 (16 élèves) et celle du cycle 3. Cette dernière compte 26 élèves dont 11 sont en CE2, 7 en CM1 et 8 en CM2. L'effectif est de 11 filles et 15 garçons allant de 9 ans à 12 ans.

Cette étude se concentre sur les résultats de l'ensemble des élèves que nous les analyserons dans leur globalité. Cependant, concernant certaines sous-questions, nous expliciterons sur la différence de résultats obtenue entre les niveaux.

2. Matériel et procédure

Les conditions permettant un bon déroulement de l'expérimentation sont nombreuses. Dans un premier temps, il a fallu s'assurer que les élèves n'avaient pas déjà travaillé sur ce thème les années précédentes. La lecture des cahiers de parcours culturel et artistique nous a permis de nous en assurer : aucun travail sur ce thème n'avait été mené. La présence d'un TBI dans la classe a facilité et rendu interactif les temps d'observation favorisant des phases de découverte collective propices aux échanges tout en donnant à observer des reproductions de bonne qualité. Toutefois, il a fallu être particulièrement vigilante aux tonalités des oeuvres car la projection depuis un ordinateur peut les altérer.

Cette recherche basée sur une séquence de 5 séances de 50 minutes chacune (Tableau de séquence p.19 - Tableau de séquence détaillé, Annexe 1) a été mise en place au cours du mois de mars 2016. Préalablement nous souhaitions que les élèves soient habitués à travailler sur des oeuvres artistiques leur permettant ainsi, l'acquisition et l'emploi d'un premier vocabulaire propre aux arts visuels (tel que *tableau, dimensions, démarche artistique, sujet, médiums...*).

Nous avons fait le choix d'ouvrir notre première séance sur la présentation d'une oeuvre abstraite (polyptyque de Pierre Soulages) afin de susciter étonnement et curiosité chez les élèves qui avaient été confrontés jusqu'alors à des oeuvres figuratives.

Séances	Déroulement
<p>Séance 1 Expressions spontanées (50 minutes) Organisation Groupe classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Question libre aux élèves sans intervention de l'enseignante: « Qu'est-ce que le noir pour vous ? ». - Observation et expression orale libre à partir d'une oeuvre de P. Soulages. - Manipulation libre autour de plusieurs médiums (crayons de couleurs noir, fusain, peinture acrylique noire). sur une feuille blanche A4.
<p>Séance 2 Découvertes des différents médiums (50 minutes) Organisation Groupe classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation aux élèves de la séquence à venir : travail autour du noir en Arts visuels + Recherche et création d'une définition du noir. - Observation et lecture guidée de 2 oeuvres. L'accent est mis sur les différents médiums employés par E. Degas et A. Giacometti et leur traitement. - Manipulation guidée avec trois médiums (crayon noir - fusain - peinture acrylique noire) : observation et description des effets variés de 3 médiums. <p style="text-align: center;"><i>Création d'un panneau référentiel des différentes découvertes faites par la classe.</i></p>
<p>Séance 3 Créer différents noirs : noir jaune - noir clair - noir bleu - noir rouge (50 minutes) Organisation Groupe classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel des découvertes faites lors de la séance précédente. - Observation et lecture guidée d'oeuvre. Souligner la présence de différentes valeurs de noir créés par A. Reinhardt. - Manipulation guidée : Création, observation et description de différents noirs (noir jaune, noir rouge, noir bleu). <p style="text-align: center;"><i>Création d'un panneau référentiel des différentes découvertes faites par la classe.</i></p>
<p>Séance 4 Travail sur les gestes - émotions (50 minutes) Organisation Groupe classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel des découvertes faites lors des séances précédentes. - Revoir les oeuvres des séances 1-2-3 afin de faire verbaliser les élèves sur leurs ressentis - les émotions que suscitent ces oeuvres. - Lecture guidée : L'accent est mis par l'enseignante sur les différents gestes - émotions présents dans l'oeuvre de R. Motherwell. = un geste crée une empreinte qui est à l'origine de l'évocation d'une impression / d'un sentiment. Mise en réseau des oeuvres étudiées lors des séances précédentes. - Manipulation guidée : l'empreinte du geste est à l'origine de la création d'émotion (caresser avec le pinceau- frotter - projeter) <p style="text-align: center;"><i>Création d'un panneau référentiel des différentes découvertes faites par la classe.</i></p>
<p>Séance 5 Retour situation initiale Expressions spontanées (50 minutes) Organisation Groupe classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Remémoration de l'ensemble des découvertes - retour sur les panneaux de la classe et sur les oeuvres étudiées. - Question libre aux élèves sans intervention de l'enseignante : « Qu'est-ce que le noir pour vous ? » - Observation et expression libre d'une oeuvre de P. Soulages. - Manipulation libre autour de plusieurs médiums sur une feuille blanche A4. Création de deux groupes : Groupe 1 (mêmes médiums S1) - Groupe 2 (mêmes médiums S1 + encre de Chine).

La première séance ainsi que la dernière présentent des phases similaires permettant de mesurer le plus fidèlement possible l'impact des séances guidées (Séance 2-3-4) sur l'apprentissage des élèves et d'observer clairement l'imprégnation des savoirs sur ces derniers.

2.1 Description des séances libres dites « d'expressions spontanées »

Ces deux séances (séance 1 - séance 5) dites « libres » ou « d'expressions spontanées » se découpent en 3 phases distinctes :

- L'enseignante pose la question suivante : « *Qu'est-ce que le noir pour vous ?* ». Les élèves sont invités à écrire sur un support papier leur évocation, leur impression (plusieurs réponses possibles). Le choix de l'écrit s'explique par le fait que nous voulons éviter la modélisation entre pairs. Nous cherchons à obtenir une réponse propre à chacun. Puis certains volontaires ont lu leurs réponses à la classe ce qui a impulsé un temps d'échanges durant lequel les élèves ont apporté de nombreuses réponses variées souvent en lien avec leur environnement quotidien (objet, émotion, imaginaire, symbole).

- La seconde phase est celle de l'observation de l'oeuvre de Pierre Soulage exposée au musée de Grenoble. Nous demandons aux élèves de mettre des mots sur leur observation de l'oeuvre et sur leur ressenti. Comme lors de la première étape, le rôle de l'enseignante se limite ici à noter les réflexions de chacun et à réguler la prise de parole.

- Enfin, la dernière étape est consacrée à la manipulation libre de plusieurs médiums noirs :
 - Pour la séance 1 : peinture acrylique, fusain, crayon de couleurs noir.
 - Pour la séance 5 : même médiums que la séance 1 + quantité faible de peinture acrylique magenta, cyan et jaune (dans le but de créer des noirs différents) + encre de Chine (médium non manipulé en séances guidées) pour 9 élèves.

Lors de la première séance, les élèves sont face à une **situation de recherche qui a pour but d'éveiller leur curiosité et leur réflexion** mais aussi de susciter l'envie de faire et d'expérimenter. Ils s'impliquent dans un projet commun et explorent le champ des possibilités qui s'offrent à eux. La séance a été imaginée sur la base d'un équilibre entre liberté de pouvoir s'exprimer et règles à respecter, leur permettant ainsi d'être acteur dans ce temps dédié aux hypothèses. Ils explorent les différents médiums.

Pendant la dernière séance, cette phase de manipulation libre est le **moyen d'observer l'impact des découvertes** collectives et des pratiques guidées sur l'expressivité des élèves. Le but est de faire appel à la participation des élèves qui sont alors invités à se questionner mais également à mobiliser des éléments de leur apprentissage sur le noir.

Ils agissent par eux-mêmes selon leur envie. Ils font ainsi appel à leurs souvenirs communs autour de l'ensemble des découvertes faites par la classe sur le noir : nuances, textures, effets variés et expressivité. Les objectifs sont le ré-investissement, l'exploitation des caractéristiques et opérations plastiques référencées, la capacité à suivre un chemin créatif propre, et l'expressivité tant sur le plan artistique que langagier.

2.2 Description des séances guidées

Les séances 2 - 3 - 4 dites « guidées » sont construites en deux phases :

- Les séances débutent par l'observation d'oeuvres d'art. C'est un moment déclencheur qui a pour but d'éveiller, d'impliquer et de stimuler l'intérêt des élèves. Nous citerons l'exemple de la séance 3 qui se concentre sur les différents noirs. Pour rendre visible notre réflexion, nous avons fait le choix de projeter une oeuvre d'A. Reinhardt (reproduction p.12). Dans un premier temps, les élèves sont invités à prendre la parole puis l'enseignante fait une lecture de l'oeuvre tout en la replaçant dans son contexte, en présentant le travail et les réflexions de l'artiste. Pour cette séance (séance 3) mais aussi la suivante (séance 4), des photographies d'A. Reinhardt et R. Motherwell en plein travail dans leur atelier complètent ce temps de « lecture et d'analyse guidées ». Ceci a pour but de construire des concepts, de mettre en lumière le questionnement et la démarche de l'artiste et de faire prendre conscience aux élèves des étapes du travail mené. Afin de synthétiser les découvertes et de favoriser la mémorisation, les élèves travaillent sur des supports illustrés créés par l'enseignante (Annexe 2).

- La seconde partie des séances est dédiée à la manipulation guidée où le thème est imposé :
- La séance 2 se base sur la découverte des différents médiums. Les élèves répertorient les différents effets de la peinture acrylique noire (en aplat, diluée donc plus claire, sans ajout d'eau donc épaisse et opaque...), du fusain (différents traits, différentes tenues de l'instrument, estompage...) et du crayon de couleur (colorier, hachurer, appuyer, non appuyer...).

- La séance 3 se concentre sur la découverte de différentes valeurs de noirs (noir bleu - noir jaune - noir rouge).
- La séance 4 met en lumière les liens entre geste, empreinte et émotion. « Éclabousser » en projetant de la peinture demande un geste rapide créant un réseau de tâches qui évoque diverses émotions et impressions telles que la nervosité, l'énergie, la violence et la rapidité. « Étaler », c'est « caresser » la feuille avec le pinceau brosse qui demande un geste plus lent créant ainsi un sentiment de calme et de douceur. Et enfin, « frotter » avec le pinceau ou avec le doigt demande un geste répété et plus rapide offrant un résultat qui donne l'illusion de mouvement.

Reprenons l'exemple de la séance 3. Après avoir découvert les différents noirs au travers de l'observation et de l'analyse de l'oeuvre d'Ad Reinhardt, les élèves vont rechercher les mêmes effets en créant des mélanges. Le but est donc de **découvrir, de reproduire, d'imiter un geste, de le répéter afin de l'assimiler**. Cette assimilation leur permettra, lors de la dernière séance, d'avoir en mémoire l'ensemble des possibilités qui s'offre à eux et ainsi de se libérer d'une certaine technicité pour se concentrer sur leur propre démarche de création, d'invention et d'expression. L'enseignante aura la même démarche en créant pour chaque séance un panneau référentiel à la classe (Annexe 3) où sera visible l'ensemble des découvertes.

Pour résumer, ces séances guidées sont construites sur l'alternance de temps réflexif autour d'une oeuvre, d'un artiste (découvertes, lectures, analyses, savoirs propres aux arts visuels sont alors en jeux) et de temps de pratiques où l'élève voit et assimile la large gamme des noirs, les empreintes, les gestes et les émotions qui s'offrent à lui.

Nous allons maintenant présenter l'impact de ces séances guidées en observant les diverses réponses apportées par les élèves aux différentes questions qui leur ont été posées lors de la première et la dernière séance.

III Résultats

Cette étude s'interroge sur l'expressivité des élèves de cycle 3 autour d'une couleur, ici le noir. Afin de répondre pertinemment à cette question, nous avons détaillé notre questionnement.

1. Les connaissances de la thématique : le noir

Au début de la séance 1 et 5, nous avons sollicité les élèves à répondre à la question suivante : « Pour vous, qu'est-ce que le noir ? ». Les réponses obtenues nous permettent de comprendre ce que des élèves de cycle 3 connaissent du noir et de mesurer l'impact des apprentissages mis en jeu lors des séances guidées. A cette interrogation, les réponses ont été plus nombreuses lors de la première séance avec 73 réponses pour 26 élèves contre 55 réponses lors de la dernière séance. Nous avons recensés plusieurs catégories de mots différents lors des deux séances. Toutefois, il est à noter que 4 catégories ont disparu après le travail mené en classe. A l'inverse, 4 familles de mots sont apparues. Ce point sera détaillé dans une seconde partie.

L'observation de la figure 1 nous permet de visualiser les réponses regroupées par thème. La catégorie « mots décrivant le noir » regroupe les réponses suivantes : *sombre, obscur, foncé*; qui ont été le plus largement exprimées par les élèves lors des deux séances avec un taux de 39 % pour la séance 1 et de 35 % pour la séance 5.

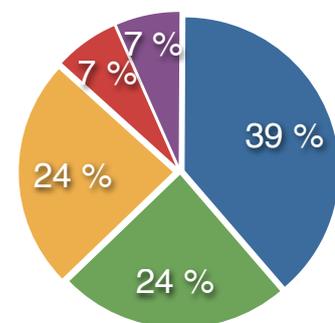
Nous pouvons noter, une diminution de moitié des réponses en lien avec le quotidien des élèves : *nuit, peau, côté obscure de la force* (en référence à la filmographie *Star Wars*). De même, la catégorie des réponses relatives aux émotions et sentiments (*peur, triste, méchant*) baisse de près de 33 %.

La plus forte hausse visible est celle associée au mot *couleur*. En effet, nous comptons quatre fois plus de réponses dans cette catégorie lors de la séance 5 que lors de la séance 1.

Enfin, concernant la dernière rubrique « autres », nous notons une augmentation effective de 50 % car les réponses sont en lien direct avec les notions étudiées lors des séances guidées.

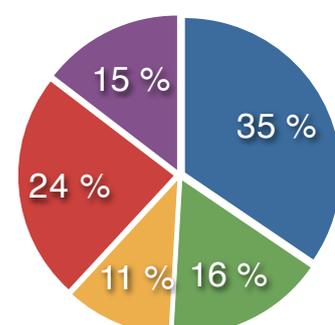
Figure 1. Réponses des élèves à la question « Pour vous, qu'est-ce que le noir ? »
Regroupement par thèmes

Résultats Séance 1

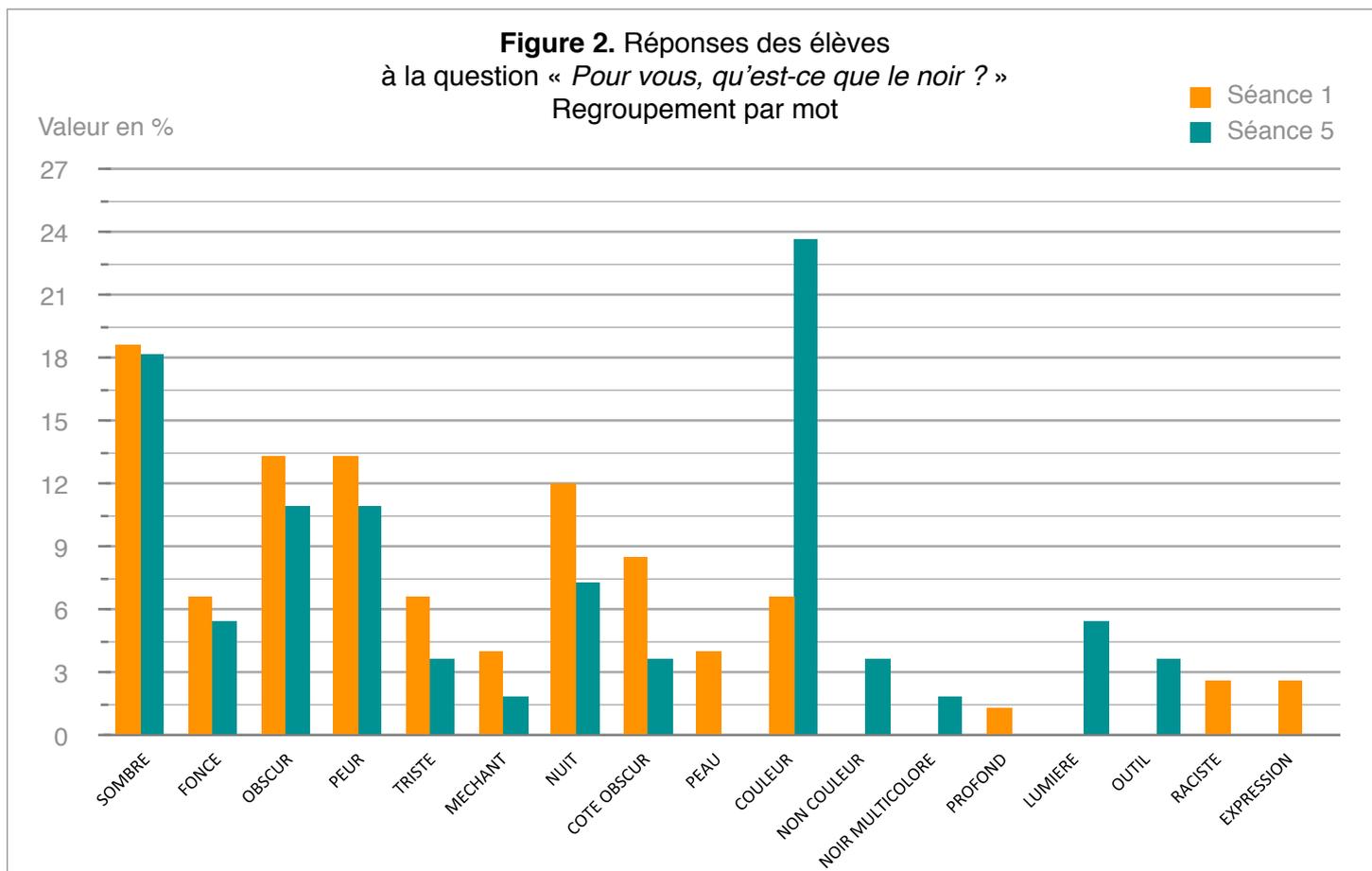


- Mots décrivant le noir
- Mots relatifs aux émotions
- Mots en rapport avec le quotidien
- Mots en lien avec le terme couleur
- autres

Résultats Séance 5



Regardons plus en détails les réponses obtenues à partir de la figure 2.



Lors de la première séance de travail, le mot le plus largement utilisé est « *sombre* ». En effet près d'un élève sur deux l'a cité. Lors de la dernière séance, c'est le mot « *couleur* » qui est le plus largement employé (un élève sur deux) alors qu'il n'avait été utilisé que par 5 élèves lors de la première séance.

Comme vu précédemment, la plus forte chute revient à la catégorie des termes en lien avec le quotidien des élèves. En observant le diagramme 2, nous constatons une forte diminution de l'emploi du mot « *nuit* » (baisse de 40 %) ainsi que de l'expression « *côté obscur de la force* » (baisse de 57 %).

Les mots en lien avec les sentiments sont également tous en diminution. Le terme « *peur* » qui était un des termes les plus fréquemment employé par les élèves lors de la séance 1 est en baisse de 18%. Toutefois, il est intéressant de noter que lors de la première séance, ce terme est utilisé pour évoquer le noir par 50 % des CE2, par 35 % des CM1 et par 5 % des CM2. Cette forte présence dans l'écrit des élèves de CE2 est toujours visible lors de la dernière séance avec toujours 50 % de réponses. Par contre, il disparaît des réponses des CM1 et des CM2. Les mots « *triste* » et « *méchant* » connaissent aussi un large diminution également (baisse de 45 % pour « *triste* » et 54 % pour « *méchant* »).

Enfin, nous observons la disparition de quatre mots dans la réponse des élèves : « *peau, raciste, expression et profond* ». Cependant, nous notons l'apparition de 4 nouvelles catégories : l'une en lien avec la lumière comme « *jeu de lumière* » et « *absence de lumière* », une seconde relative au mot *outil* avec des expressions telles que « *c'est un outil pour faire des tableaux* » ou encore « *c'est un outil pour un artiste* », une troisième et quatrième exprimant le noir comme étant soit une « *non couleur* » soit une « *teinte multicolore* ».

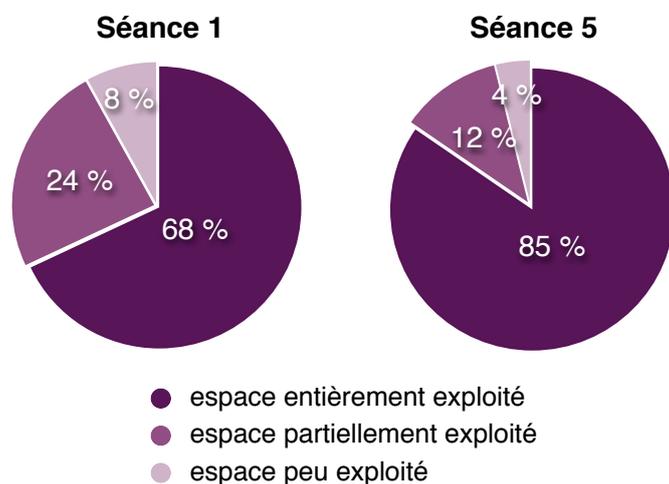
2. L'emploi de différents procédés

2.1 Exploitation du support

Avant d'observer l'emploi et les différents types d'utilisation des médiums, nous allons nous arrêter sur l'investissement du support fait par les élèves de cycle 3 (Annexe 4).

La lecture de la figures 3 met en évidence une évolution dans l'exploitation de l'espace de la feuille. En effet, nous notons une augmentation de 25 % des productions tirant parti de la totalité de l'espace du support entre la séance 1 et la séance 5. Les deux autres utilisations (peu et partielle) diminuent de moitié.

Figure 3. Observation de l'exploitation du support

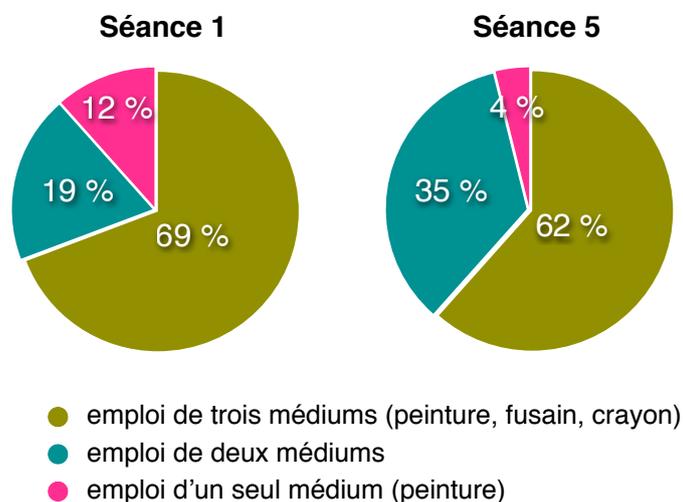


2.2 L'emploi des différents médiums

Les trois médiums communs aux deux séances sont : la peinture acrylique noire, le fusain et le crayon de couleur noir. L'examen des créations de la séance 1 et de la séance 5 nous amène aux constatations suivantes :

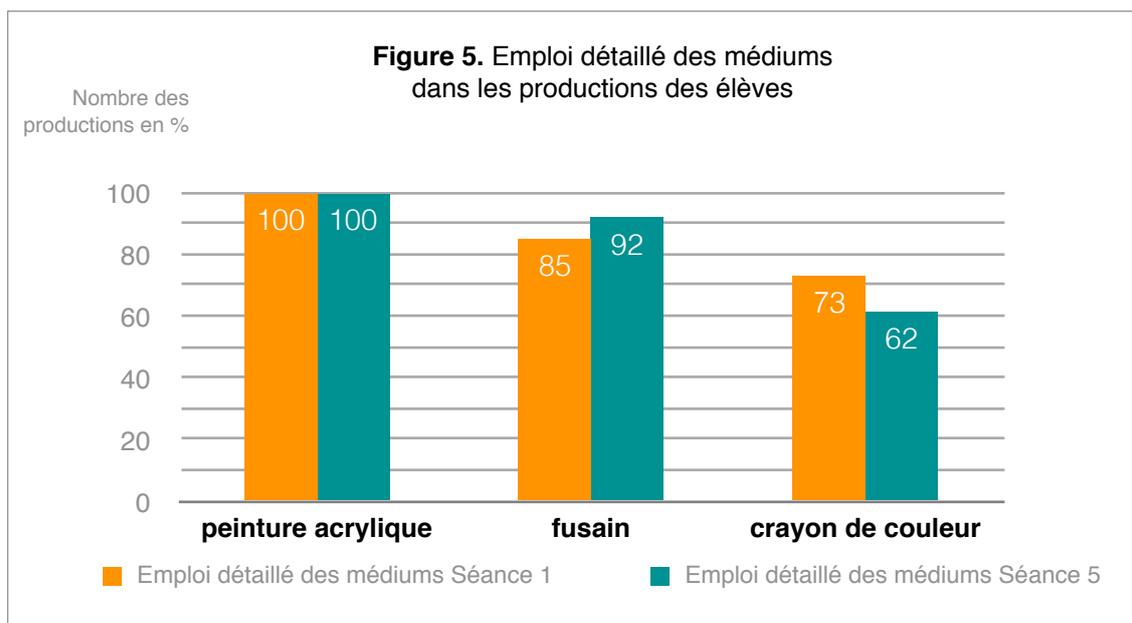
- L'utilisation des trois médiums par les élèves diminue de 11 % en faveur de l'emploi de deux (Annexe 5).
- Le nombre d'élèves utilisant un seul médium (qui après constatation est toujours la peinture acrylique noire) baisse de 66 % (Annexe 6).

Figure 4. Emploi des médiums



La figure 5 nous apporte une lecture plus détaillée de l'exploitation des matériaux par les élèves :

- Dans un premier temps, il est important de noter que tous les élèves se sont servis de la peinture acrylique dans leurs productions libres (séance 1 et séance 5).
- Le crayon de couleur est le matériel le moins exploité sur l'ensemble des séances. De plus, son pourcentage d'utilisation décroît entre les deux séances avec une diminution de 16 %.
- Enfin, l'emploi du fusain augmente de 8 % et, comme nous le verrons dans la partie dédiée aux gestes (Partie 2.4, pp.27-28), son usage par les élèves est plus varié.



2.3 Les différents noirs réalisés

L'emploi de la peinture présente de grandes variations dans les productions. En effet, les élèves exploitent majoritairement de la peinture acrylique opaque noire (sans rajout d'eau) en séance 1 tandis que lors de la dernière séance, 78 % d'entre eux font le choix d'alterner entre peinture opaque et peinture diluée, soit une augmentation de 75 % de cette alternance.

Figure 6. Les différents noirs créés lors de la séance 1 et de la séance 5

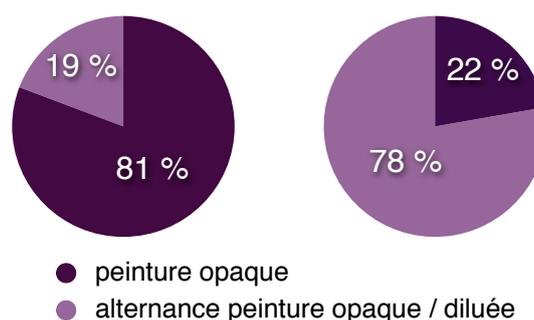
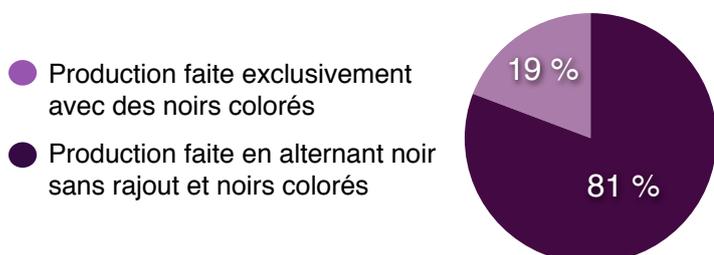


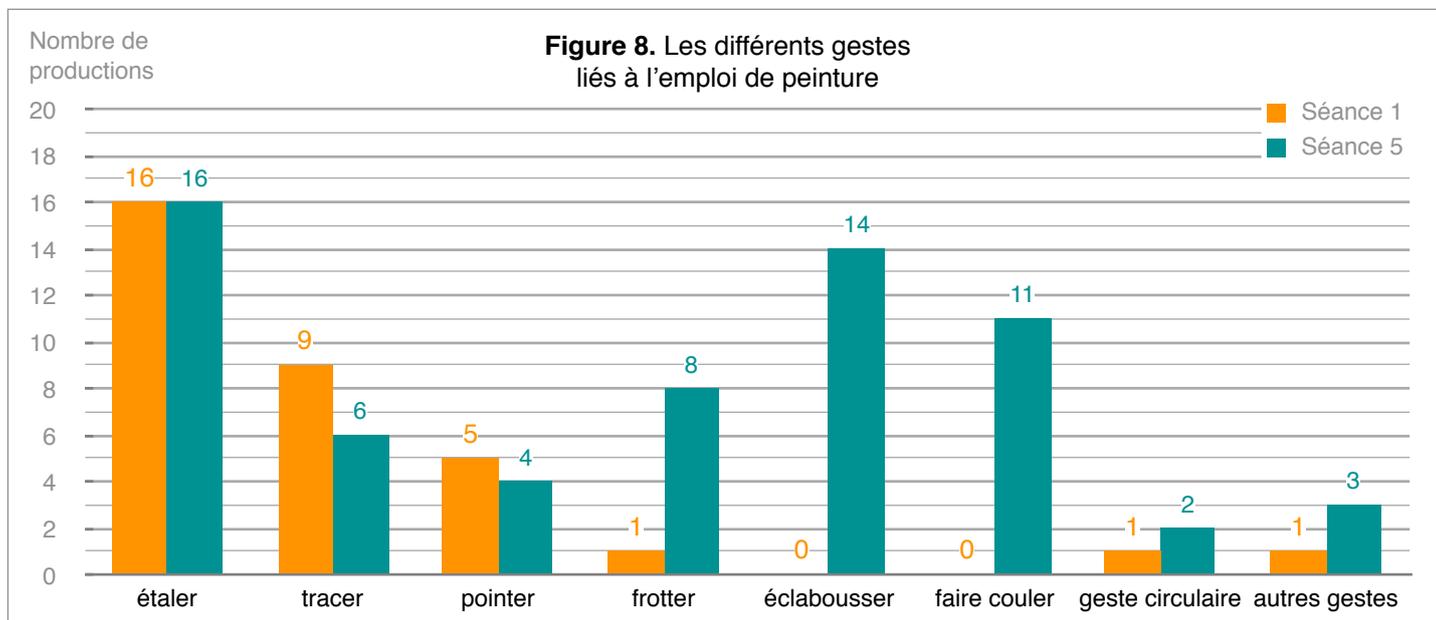
Figure 7. Les différents noirs créés lors de la séance 5



En observant plus en détail les créations de la dernière séance, nous notons que 100 % des élèves exploitent les noirs dits « colorés ». Certains d'entre eux, 19 % utilisent exclusivement ces derniers dans leur production tandis que 81 % d'entre eux alternent entre noir «sans rajout» et noirs « colorés ».

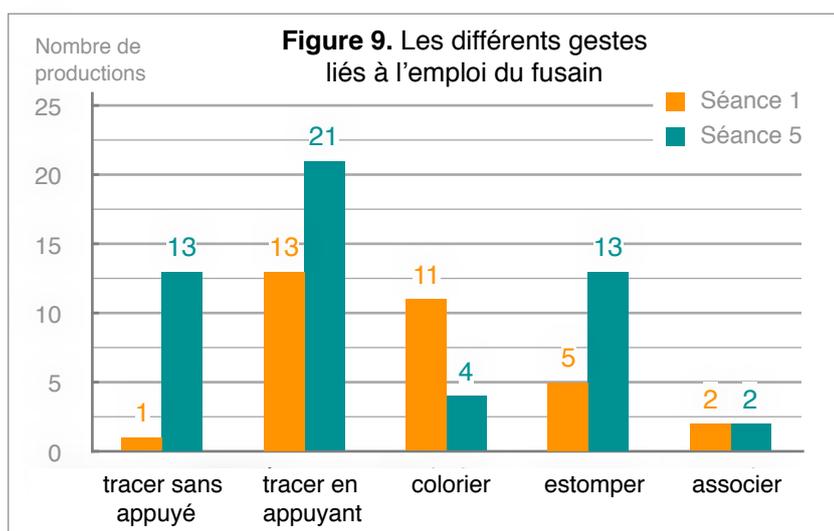
2.4 Les gestes mis en oeuvre

Les diagrammes suivantes nous éclairent sur les différents gestes mis en oeuvre par les élèves. Concernant la peinture acrylique, nous observons une multiplication de gestes variés lors de la séance finale en comparaison de la première.



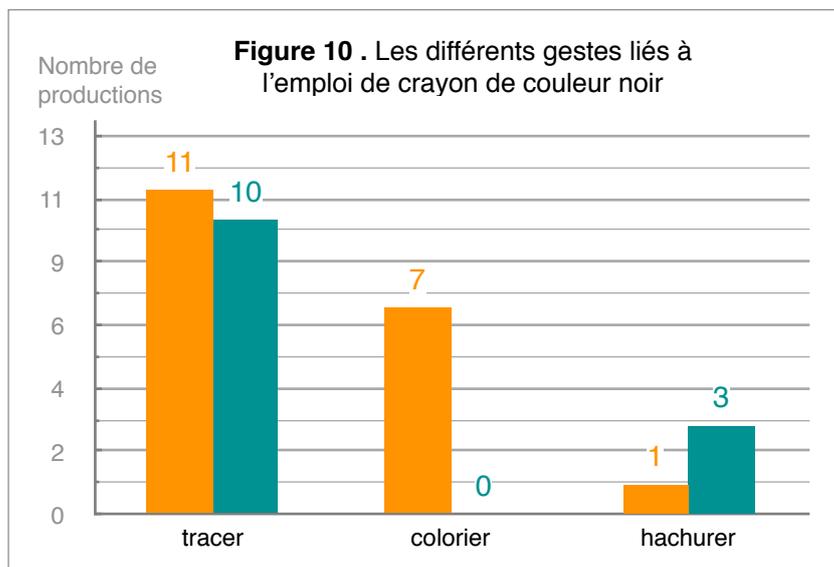
En effet, dans les 26 premières productions, nous dénombrons 6 gestes différents dont ceux d'« étaler » et de « tracer », qui sont majoritaires. En revanche, dans les dernières productions nous remarquons une diversification des gestes (8 au total) avec une présence constante de l'acte « d'étaler » (16 productions). Par contre, « éclabousser » et « faire couler », absents des créations de la séance 1, sont largement représentées dans celles de fin de séquence (*éclabousser* : 14 productions - *faire couler* : 11 productions). Le geste de « tracer » est quant à lui en diminution.

Le fusain, largement exploité par les élèves (séance 1 : 85 % - séance 5 : 92 %), est employé de manière différente lors de la dernière étape de création. En séance 1, « tracer en appuyant » et « colorier » sont les gestes les plus fréquents or, en observant les résultats de la dernière séance, nous notons une diversification des gestes :



- Le fusain n'est plus utilisé majoritairement pour colorier (diminution de 63 %).
- L'action de « tracer » varie : en appuyant / sans appuyer.
- L'estompage s'impose dans 50 % des réalisations.

Enfin, concernant le médium le moins exploité, le crayon de couleur noir, nous constatons une baisse de son emploi de 16 %.



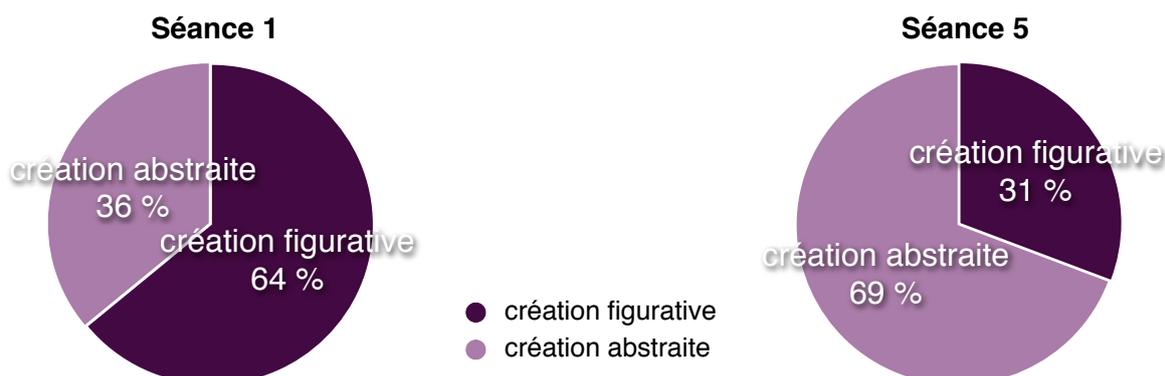
Son utilisation pour colorier, remplir une surface disparaît dans les dernières productions en faveur de la peinture. En revanche, il est toujours majoritairement exploité pour tracer, notamment les contours tel un dessin préparatoire (Annexe 7).

3. Le sens donné aux productions artistiques

Avant de distinguer les différents sens donnés par les élèves à leur production, nous allons observer les sujets représentés par ces derniers.

Comme l'illustre la figure 11, un basculement important se produit entre la séance 1 et la séance 5. En effet, 64 % des élèves donnent à voir dans leur première création des sujets figuratifs en lien avec leur quotidien : portrait, paysage, habitation, nuit, Star Wars (Annexe 8). Cette tendance diminue fortement dans les dernières productions (31 % des représentations, Annexe 9) en faveur d'une forte progression de représentations abstraites (augmentation de 48 %, Annexe 10). Cette évolution est particulièrement visible dans les travaux des CM1-CM2.

Figure 11. Classements des productions selon leur sujet



En ce qui concerne l'explicitation des élèves sur le sens donné à leur production, il a été difficile de la mesurer. Lors de la pratique, nous avons noté les réflexions et les réponses de ces derniers à la question suivante : « *Que représentes-tu dans ta production ?* ».

Nous dégageons deux catégories de réponses pour la séance 1 :

- Difficulté à mettre et à exprimer un sens : plus de 50 % des élèves.

Exemple de réponse : « *Je ne sais pas* » élève de CM2 – « *J'essaye pour voir* » élève de CM1, « *Personne, rien* » élève de CE2.

- Sens en lien avec le quotidien. Cette catégorie regroupe principalement des élèves qui ont réalisé des productions figuratives et plus particulièrement des élèves de CE2. Ils décrivent leurs travaux à la manière d'une histoire en expliquant précisément les éléments représentés.

Exemple élève Th. de CE2 (Annexe 8) : « *Je fais ma maison. Il y a plusieurs pièces chez moi et l'escalier en bois est grand. Là, c'est ma chambre avec mon lit. Ici, c'est la chambre de mon frère...* ».

Lors de la dernière séance, nous constatons que près des 2/3 des élèves explicitent plus facilement le sens donné à leurs travaux, que ces derniers soient figuratifs ou abstraits. Aux deux catégories distinguées lors de la séance 1 (difficulté à mettre du sens, sens en lien avec le quotidien des élèves), nous constatons, lors de l'étape finale, l'apparition d'une expressivité en lien avec les émotions et les sentiments. Elle regroupe 54 % des réponses (soit 14 élèves sur 26) parmi lesquelles 63 % sont à attribuer à des élèves de CE2.

Exemple de réponse : « *La joie et la peur, c'est ce que je veux montrer* » élève de CE2 (Annexe 11) - « *Moi, je veux monter une colère noire, très forte* » élève de CM1 - « *Moi, juste la tristesse* » élève de CM2 (Annexe 11) - « *C'est la colère, c'est pour ça [cela] que je fais des points et des coulures partout ... partout* » Elève Th. de CE2 (Annexe 11).

Les émotions les plus fréquemment exprimées par les élèves sont : la joie (5 élèves) et la tristesse (5 élèves), vient ensuite la colère (3 élèves) et la peur (1 élève).

4. L'enrichissement des connaissances par les œuvres d'art

Afin de mesurer pertinemment l'impact de l'observation et de l'analyse d'œuvres d'art sur les connaissances des élèves à propos du noir et sur leur vocabulaire (spécifique aux arts visuels), nous avons noté l'ensemble des réflexions faites par les élèves lors des étapes d'observations d'œuvres de Pierre Soulages en séance 1 et 5.

Les réponses retranscrites ci-dessous sont catégorisées en deux groupes :

- Celles en lien avec la réalité (volonté de recherche d'éléments relatifs au quotidien des élèves)

Réflexions émises en Séance 1 4 réflexions	Réflexions émises en Séance 5 6 réflexions
« C'est le noir. » élève de CE2	« On dirait des carrés. » élève de CE2
« C'est sombre. » élève de CE2	« Non, des petits carreaux. » élève de CE2
« La forme d'un carré...euh..., non, c'est un rectangle. On dirait du parquet » élève S de CE2	« On dirait des carrés. C'est du parquet ? » élève S de CE2
« Ça me fait penser à Ami-Ami (album de Rascal, étudié en classe le mois précédent), il est tout noir comme le loup. » élève de CE2	« On dirait du bois. » élève de CE2
	« On voit la terre, c'est le foncé et le ciel en plus clair. » élève de CE2
	« Il y a des barres comme une cage. » élève de CM1

- Celles en lien avec le vocabulaire et les notions spécifiques aux arts visuels.

Réflexions émises en Séance 1 7 réflexions	Réflexions émises en Séance 5 10 réflexions
« Il y a plusieurs couleurs dessus. » élève de CE2	« On dirait deux tableaux parce qu'il y a une peinture claire et une peinture foncée. » élève de CE2
« Je vois des rayures. C'est fait par le peintre ? » élève de CM1	« On dirait le tableau de la dernière fois. » (référence au 1 ^{er} tableau de Pierre Soulage observé lors de la séance 1) élève de CM1
« C'est une peinture en 4 parties. » élève de CM1	« C'est un bout du 1 ^{er} tableau. » élève de CM1
« Je vois des reflets. » élève de CM2	« Ça c'est abstrait ! Je vois des traits. » élève de CM1
« Un jeu de lumière. » élève de CM2	« Il y a des traits fins et des traits épais. » élève de CM1
« Je vois du noir et du gris qui font des formes géométriques » élève de CM2	« Un noir pour les traits horizontaux et d'autres plus clairs pour les marques verticales. » élève de CM1
« Moi, je vois plutôt du noir et du bleu. » élève de CM1	« On dirait que le début c'est du fusain et après de la peinture épaisse » élève de CM2
	« Oui, mais il a estompé. » élève de CM2
	« C'est deux tableaux empilés parce qu'il y a différents noirs. » élève de CM1
	« Non, c'est quatre toiles. » élève de CM2

Pour commencer, il convient de noter l'absence de réflexions inappropriées. Nous constatons une augmentation de participation de 31 % entre la séance 1 et la séance 5. Cette augmentation touche les deux catégories de réponses dans des proportions égales.

Arrêtons nous sur les remarques des élèves en lien avec la réalité. Nous constatons qu'elles représentent 40 % des réponses lors de la première séance et 44 % lors de la dernière séance. Elles émanent principalement d'élèves de CE2.

En ce qui concerne la seconde catégorie qui regroupe les réflexions en lien direct avec le vocabulaire et les notions d'arts visuels, nous constatons qu'elles sont plus nombreuses lors des deux séances. L'observation de ces dernières met en lumière l'emploi d'un vocabulaire plus diversifié :

- Aux termes « *plusieurs couleurs* » se substituent « *différents noirs* ».
- « *peintres* » et « *peintures* » sont complétés lors de la dernière séance par : « *artiste* », « *toile* » et « *tableau* ».
- Le terme « *rayures* » est remplacé par « *traits* ». Ce mot est accompagné d'adjectifs qualificatifs qui le décrivent : « *traits épais* », « *traits fins* », « *horizontaux* », « *verticaux* ».
- Absente de la première séance, la description de médiums et de leur traitement apparaît : « *peinture claire [...] foncée [...] épaisse* » - « *fusain [...] estomper* ».
- De même, des termes spécifiques émergent lors de la dernière séance : « *abstrait* », « *estomper* ».
- Toutefois, nous notons que les réflexions faites lors de la première séance sur la notion de lumière ont disparu : « *Je vois des reflets* », « *Un jeu de lumière* ».

Après l'observation des différents résultats obtenus lors de cette séquence, nous allons les analyser afin de les comparer à nos hypothèses de départ et de répondre à notre problématique.

IV Discussion et conclusion

1. Re-contextualisation

Avant d'analyser les résultats décrits précédemment, il convient de rappeler le contexte général dans lequel a été menée cette étude. La séquence de recherche basée sur le noir, mise en place en milieu d'année dans une classe de Cycle 3 (effectif : 26 élèves), se compose de 5 séances. L'observation et la mise en perspective des divers résultats obtenus lors des séances libres (Séance 1 - Séance 5) permettent de mesurer l'impact des séances guidées (Séance 2 - Séance 3 - Séance 4) et de répondre à notre problématique, qui est : « *Que peut exprimer un élève de Cycle 3 avec une seule couleur ?* ».

2. Mise en lien avec les recherches

2.1 Connaissance des élèves sur la thématique : le noir

Afin de mesurer les connaissances des élèves de cycle 3 sur le noir, nous leur avons soumis, lors de la première et de la dernière séance, la question suivante : « *Pour vous, qu'est-ce que le noir ?* ». Au vu des différentes réponses obtenues nous pouvons constater un **enrichissement du lexique** en lien avec le noir comme le laisse supposer les variations, les disparitions et les apparitions de catégories de mots.

Dans un premier temps, nous observons une plus grande participation lors de la 1^{ère} séance, cela peut s'expliquer par l'expression d'une forte motivation de la part des élèves à entrer dans une nouvelle séquence de travail. Toutefois, les réponses apportées lors de la dernière séance sont plus diversifiées (55 réponses formant 13 catégories de mots en séance 5 contre 73 réponses formant 13 catégories de mots en séance 1).

La présence constante de mots « décrivant le noir » lors de la séance 1 et 5 (*sombre, obscur, foncé* = 39% et 35%) se justifie par l'apprentissage de la notion de synonyme en vocabulaire mené en classe deux semaines plus tôt. Cette réflexion peut s'appliquer à l'analyse des réponses en lien avec les émotions et les sentiments. Une séquence a été réalisée en parallèle dans la classe sur le sujet. Cependant, nous constatons une forte diminution de l'utilisation de ces termes, sauf dans les réponses des élèves de CE2. En effet, 50 % d'entre eux ont employé le mot « *peur* » lors de la séance 5. Le public restreint de cette étude ne nous permet pas d'interpréter cette constante.

La forte augmentation du mot « *couleur* » (de 7 % à 24 %), l'apparition de nouvelles catégories telles que : « *lumière, outils, non couleur, teinte multicolore* » et la diminution de réponses en lien avec le quotidien des élèves attestent de l'acquisition par ces derniers des notions mises en jeu lors des séances guidées.

Nous expliquons l'évolution des réponses entre la 1^{ère} et la dernière séance par le fait que les élèves ont découvert un vocabulaire spécifique et des démarches diversifiées d'artistes qui ont enrichi leur connaissance, comme vu dans la partie *Etat de l'art* (partie 6.1, p.14).

2.2 Quels procédés et quels emplois ?

L'observation des créations met en lumière plusieurs caractéristiques.

L'augmentation de l'exploitation du support par les élèves lors de la dernière séance s'explique par le choix des oeuvres présentées. En effet, les artistes tels que Pierre Soulages, Ad Reinhardt, Robert Motherwell et Alberto Giacometti ont investi l'ensemble de la surface de leur toile.

Dans les productions artistiques, on note l'utilisation constante de la peinture acrylique. 100% des élèves l'ont employée en séance 1 et en séance 5. Plusieurs raisons peuvent l'expliquer. Les oeuvres analysées sont principalement réalisées à partir de ce médium (4 sur 6). De plus, la peinture acrylique est connue des élèves qui l'emploient fréquemment à l'école, depuis la Maternelle. Toutefois, les gestes en lien avec son utilisation se sont diversifiés lors de la dernière séance avec notamment l'apparition des actions : « *éclabousser* » et « *faire couler* ». Nous le justifions par l'observation, l'expérimentation et l'explicitation de ces gestes en séance guidée n°4, dont le point de départ a été la découverte d'une oeuvre de R. Motherwell. Nous notons également l'investissement de tous les élèves à créer des noirs colorés (100% des productions de la séance 5) et à produire des noirs variés : noir opaque et noir dilué (donc plus clair), découverts en séance 3 à partir de l'observation des tableaux d'A. Reinhardt et d'A. Giacometti et d'expérimentations plastiques menées après l'étude de ces oeuvres.

La diminution de 66 % de créations réalisées exclusivement avec de la peinture met en évidence un « détachement » des élèves, qui ont investi les autres médiums tel que le fusain. Ce dernier est exploité de manière plus variée lors de la dernière séance comme le montre le tableau 9 (p.27). Ils se distancient du coloriage et du traçage pour aller vers des gestes variés et précis : *tracer en appuyant*, *tracer sans appuyer* et *estomper*. Cette évolution provient certainement de l'entraînement fait à partir de ce médium (découverte, essai, description, témoignage) et de l'observation de son emploi par Edgar Degas. De plus, la manipulation, l'explicitation des gestes et de leurs effets, ainsi que la création d'un panneau recensant les découvertes faites par la classe (Annexe 3), ont suscité une forte curiosité et un grand attrait chez les élèves.

La faible présence du crayon de couleur et son emploi majoritairement restreint au tracé de contours tel un dessin préparatoire, peut s'expliquer par le fait que les élèves n'ont pas eu de séance dédiée à ce médium. De plus, la tenue du crayon de couleur qui se rapproche de celle du stylo (souvent utilisé lors de l'apprentissage de la géométrie ou de la géographie pour colorier des zones distinctes par exemple), n'a pas attiré les élèves qui l'associent à l'acte d'écrire plutôt qu'à l'acte de créer plastiquement.

L'observation et la comparaison de l'emploi des différents médiums et des gestes associés mettent en lumière une **utilisation plus diversifiée** de ces derniers. Cette évolution est due à l'explicitation des techniques utilisées. Ainsi, décrire plastiquement, analyser, donner à voir des techniques picturales et les expérimenter familiarisent les élèves à l'ensemble des possibilités artistiques qui s'offrent à eux. Ces résultats corroborent notre hypothèse de départ : l'observation de

diverses démarches artistiques et l'expérimentation aux travers de manipulations variées permettent aux élèves de découvrir des gestes, des effets, des sensations. Ainsi, ils s'entraînent pour s'adapter aux contraintes des matériaux afin qu'ils puissent s'en libérer lors des étapes de création. Cette réflexion est en lien avec les objectifs généraux des Programmes 2008 (partie 6.2.1, page 15).

Lors de la dernière séance, afin de compléter nos résultats, nous avons proposé à 9 élèves de la classe (3 en CE2 - 3 en CM1 et 3 en CM2) un médium supplémentaire, l'encre de Chine. L'observation de son usage enrichit nos recherches sur l'impact des apprentissages mis en jeu dans notre séquence. L'encre, absente des étapes de manipulation des séances guidées, a été employée de manière inégale. Sur les 9 élèves, 3 d'entre eux ne l'ont pas utilisée. Nous notons qu'il s'agit d'élèves de CE2. L'absence d'apprentissage direct peut expliquer ce non-emploi. Concernant les 6 élèves l'ayant exploitée, nous remarquons des usages divers : *étaler* (5 productions sur 6), *éclabousser* (2 productions sur 6) et *faire couler* (2 productions sur 6). Cette constatation révèle un ré-investissement par les élèves des découvertes faites autour des gestes.

2.3 Quel sens les élèves donnent-ils à leur production ?

La comparaison des sujets représentés par les élèves en séance 1 et en séance 5 met en évidence une transformation. En effet, nous passons d'une majorité de représentations figuratives dans les premières productions (64 %) à une majorité de représentations abstraites (69 %) lors de la dernière séance de travail. Plusieurs explications éclairent ces résultats :

- Les oeuvres projetées en classe sont en majorité, abstraites (4 oeuvres sur 6).
- Le coeur de la séquence a porté sur la découverte de techniques et non sur le travail autour de la représentation de sujets « réalistes ».

Le fort pourcentage d'élèves ayant des difficultés à s'exprimer autour de leur production lors de la première séance (plus de 50 % d'entre eux) s'explique par le fait qu'ils étaient dans un temps de découverte individuelle, de tâtonnement et d'essai. Seuls les élèves représentant des sujets figuratifs (plus particulièrement les élèves de CE2) ont eu de la facilité à s'exprimer, à décrire leur sujet à la manière d'une histoire. Cependant aucun d'entre eux n'a su décrire ses gestes, les effets des médiums utilisés ni même les sentiments ressentis ou véhiculés dans sa production artistique.

Cette tendance tend à disparaître au regard des réponses apportées lors de la dernière séance. En effet, plus de 60 % des élèves se sont exprimés sur leur création et 54 % des réponses se rapportent aux émotions ressenties ou représentées. Nous justifions ces résultats par l'intérêt des élèves sur les sujets traités lors de la séance 4 (Gestes et émotions) mise en place la veille dans la classe. De plus, riches de leurs connaissances sur les médiums, les élèves ont pu se concentrer sur

leurs ressentis, leurs gestes et la recherche d'effets plastiques comme expliciter dans la partie 6.2.2 (p.15).

2.4 L'oeuvre d'art enrichie-t-elle les connaissances des élèves ?

Les analyses mettent en évidence les apports d'un entraînement basé sur la manipulation comme vu dans les recherches menées et les textes institutionnels (p. 13-15). Les élèves découvrent le large champ des possibles et le ré-investissent dans leur production. Notre dernière interrogation se concentre sur l'influence du contact des oeuvres d'art sur le plan des connaissances propres aux arts visuels mais également sur le plan technique et artistique.

Plusieurs résultats attestent notamment d'un **impact sur le vocabulaire** :

- Nous constatons un enrichissement. Les notions sont plus détaillées :
 - « *Peinture* » (séance 1) → « *peinture claire [...] foncée [...] épaisse* » (séance 5).
 - « *Rayures* » (séance 1) → « *traits épais-fins [...] horizontaux-verticaux* ».
- Nous observons également l'apparition de termes spécifiques découverts lors des séances guidées :
 - « *Plusieurs couleurs* » (séance 1) → « *différents noirs* » (séance 5).
 - « *Peintures [...] Peintres* » (séance 1) → « *toile, tableau, artiste* » (séance 5).
 - « *fusain, abstrait, estomper* » (séance 5).

Ces évolutions s'expliquent par l'emploi et l'explicitation, lors des étapes d'observation d'oeuvres, d'un vocabulaire riche, préalables nécessaires à son intégration par les élèves. De plus, pour favoriser son acquisition, les découvertes ont été notées sur des fiches pédagogiques (Annexe 2).

En ce qui concerne **la pratique des élèves**, nous constatons également des transformations qui trouvent leur source dans les oeuvres présentées :

- Augmentation des productions exploitant totalement le support → 5 oeuvres d'art sur 6 analysées avec les élèves présentent cette caractéristique.
- Hausse de sujet abstrait → caractéristique visible dans 4 oeuvres d'art sur 6.
- Croissance de l'emploi de différents noirs → caractéristique visible dans 5 oeuvres d'art sur 6.
- Développement de certains gestes (tel que l'estompage) et apparition de nouveaux (*éclabousser* et *faire couler*) → découverts dans 3 oeuvres d'art sur 6.

2.5 Réponse à la problématique

A notre question « Que peut exprimer un élève de Cycle 3 avec une seule *couleur* ? », nous apportons deux réponses. Les expressions verbales et plastiques des élèves lors de la 1^{ère} séance révèlent leur attachement à la réalité et au quotidien. Les sujets sont majoritairement figuratifs, le choix des médiums se concentre principalement sur la peinture acrylique noire et son usage est peu

diversifié. Nous notons également des difficultés d'expressions orales en ce qui concerne la description de leur réalisation, des sentiments ressentis et des émotions transmises. Ce constat évolue lors de la dernière séance. En effet, l'expressivité des élèves s'est diversifiée tant sur le plan du langage que sur celui de la pratique. Le vocabulaire s'est enrichi de termes spécifiques et les notions plus précises sont détaillées par les élèves. Cette évolution est également visible dans les dernières productions artistiques où l'on discerne l'usage d'une large gamme de médiums, de gestes, d'empreintes et de noirs. Les sujets représentés par les élèves sont majoritairement abstraits et leur parole semble «libérée». Ils associent à leur expression artistique, une expression verbale qui se concentre principalement sur les émotions et les sentiments inscrits dans leur réalisation.

Dans le cadre de cette recherche, nous pouvons conclure que, dans un premier temps, un élève de Cycle 3 limite son expressivité à la représentation du monde qui l'entoure au travers de médiums familiers. Puis après avoir découvert, s'être entraîné et assimilé des pratiques, du vocabulaire et des oeuvres, l'élève met en jeu, dans ses réponses, des éléments de la large gamme des possibilités qui lui ont été présentés lors de cette recherche.

3. Limites et Perspectives

3.1 Critiques et Perspectives

Les résultats obtenus mettent en lumière l'impact positif de l'apport de savoirs théoriques et pratiques sur les connaissances des élèves dans le domaine des arts visuels. L'alternance de temps de manipulation et de réflexions autour d'oeuvres patrimoniales est favorable au développement du processus de création. Cependant le public restreint avec lequel a été menée cette étude ne permet pas de mesurer précisément l'impact de chacun des temps. En effet, les interrogations suivantes restent en suspend : « *Est-ce la confrontation et l'entraînement sur les différents médiums ou l'observation et l'analyse d'oeuvres qui est à l'origine de ces évolutions ? Et dans quelles proportions ?* ».

Afin de répondre à ces questions, il serait pertinent de mener une campagne de recherche plus large avec les caractéristiques suivantes :

- En augmentant l'effectif de la population étudiée.
- En élargissant la recherche à des écoles de milieux différents.
- En organisant différemment notre démarche de recherche. Nous pouvons imaginer constituer quatre groupes d'élèves afin de mesurer et comparer l'impact des différents apports:
 - Groupe 1 : élèves ayant exclusivement des apports basés sur l'observation d'oeuvres.

- Groupe 2 : élèves ayant exclusivement des apports basés sur la manipulation (entraînement sur des techniques spécifiques).
- Groupe 3 : élèves ayant des apports alternant observation et manipulation.
- Groupe 4 : dit « groupe placebo », ne recevant pas d'apprentissage spécifique en arts visuels.

Enfin, il serait intéressant de dissocier les réponses des élèves de CE2, de CM1 et de CM2 séparément afin d'analyser les différences constatées telles que :

- L'emploi du mot « *peur* » présent dans 50 % des réponses apportées par les élèves de CE2 (qui tend à disparaître dans celles des CM1 et des CM2).
- La faible croissance de sujet abstrait.
- Le non-emploi de l'encre de Chine dans les dernières productions de ces mêmes élèves.

3.2 Évaluation de l'impact pour le métier d'enseignant

Pour conclure, ces résultats nous encouragent à mener des séances où les enjeux et les savoirs sont clairement explicités. La connaissance des élèves étant le point de départ, cela nous permet de rendre visibles les attentes et le chemin parcouru. Cette démarche les place au coeur d'un processus d'apprentissage qui leur est propre, ils en deviennent acteur.

De plus, nous retiendrons que susciter la curiosité et donner «envie» favorisent l'engagement et l'implication de tous au travers de séances alternant découverte, institutionnalisation et pratique. Dans ce cadre, il serait intéressant de proposer une confrontation directe des élèves avec une oeuvre patrimoniale, ici le polyptyque de Pierre Soulages (reproduction p.11) en organisant une visite au musée de Grenoble. Ce travail permettrait à la fois :

- L'observation directe de l'oeuvre en mettant l'accent sur les jeux de lumière difficilement visibles lors d'une projection.
- La création de liens entre la démarche des élèves et celle de l'artiste.
- La découverte d'une structure culturelle particulière et ses acteurs.
- La relance de l'intérêt en permettant aux élèves de changer de postures.

Cette recherche a permis de mesurer l'impact d'un enseignement explicite sur les connaissances des élèves tant sur le plan théorique que sur le plan artistique. Ainsi, découvrir et expérimenter favorisent l'expression et l'inscription de l'ensemble des élèves dans une démarche de création personnelle.

Bibliographie

- Charnay, Y. et De Givry, H. (2012). *Comment regarder les couleurs dans la peinture*. Paris : Editions Hazan, Collection Guide des arts.
- Gaillot, B.-A. (2012). *Arts plastiques : éléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF.
- Gaudin-Deryng, C. (1986). Ad Reinhardt ou la tentative monochrome. Centre Interdisciplinaire d'Etude et de Recherches sur l'Expressions contemporaines, Université de Saint-Etienne. *L'Abstraction I : la diffusion de l'abstraction, Hommage à Jean Laude*, Travaux XLVIII.
- Lagoutte, D. (2002), *Enseigner les arts visuels*. Paris : Editions Hachette.
- Lagoutte, D. (sous la dir.), (1990). *Les arts plastiques : contenus, enjeux et finalités*, Paris : Armand Colin, Collection Formation des enseignants.
- Laurier D., Gosselin P. (sous la dir.), (2004). *Tactiques insolites : vers une méthodologie de recherche en pratique artistique*, Montréal : Guérin Editeur.
- Lemaire, G.-G. (2006), *Intromission du noir*. Paris : Hazan (Ed.), *La quête du noir*.
- Léon, R. (2012). *Un jour, une oeuvre : Approches de l'art à l'école*. Paris : Editions Hachette, Collection Pédagogie pratique.
- Pastoureau, M. (2008). *Histoire d'une couleur*. Paris : Seuil.
- Royer, J. (2008). *Que nous disent les dessins d'enfants ?* Paris : Editions du journal des psychologues (2nd édition - Collection Hommes et Perspectives).
- Vigaud, C., Pomies, M.-P., Menu, M. (2000). *Pour la sciences*. Paris : Centre de recherche et de restauration des musée de France.
- Winner, E., T. Goldstein et S. Vincent-Lancrin (2013), Impact de l'éducation artistique sur la créativité (chapitre 7), *L'art pour l'art : l'impact de l'éducation artistique*, OCDE (Eds).

Sitographie

- Archives Université Harvard. Consultation de l'ensemble de l'ouvrage de Cennini C. (éd. 1859). *Il libro dell'arte*, Firenze. (Chapitre XXXVI-XXXVII, pp. 23-25). Repéré à : <https://archive.org/details/illibrodelarte00cenngoog>
- Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. Repéré à : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
- Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008. Repéré à : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

Table des annexes

- ▷ **Annexe 1** : Tableaux de séquence détaillée

- ▷ **Annexe 2.1** : Fiche pédagogique A (exemplaire élève - exemplaire enseignant)
Séance 2 : « Définitions du noir »

- ▷ **Annexe 2.2** : Fiches pédagogiques B (exemplaire élève - exemplaire enseignant)
Séance 2 : « Différents médiums »

- ▷ **Annexe 2.3** : Fiche pédagogique (exemplaire élève - exemplaire enseignant)
Séance 3 : « Différentes valeurs de noir »

- ▷ **Annexe 2.4** : Fiche pédagogique (exemplaire élève - exemplaire enseignant)
Séance 4 : « Gestes et émotions »

- ▷ **Annexe 3** : Panneau référentiel des découvertes

- ▷ **Annexe 4** : Production d'élève - Exploitation du support en séance 1 et séance 5

- ▷ **Annexe 5** : Production d'élève - Emploi des 3 médiums en séance 1 et séance 5

- ▷ **Annexe 6** : Production d'élève - Emploi exclusif de peinture en séance 1 et séance 5

- ▷ **Annexe 7** : Production d'élève - Emploi du crayon de couleur pour tracer les contours
en séance 1 et séance 5

- ▷ **Annexe 8** : Production d'élève - Sujet figuratif réalisé en séance 1

- ▷ **Annexe 9** : Production d'élève - Sujet figuratif réalisé en séance 5

- ▷ **Annexe 10** : Production d'élève - Sujet abstrait en séance 1 et séance 5

- ▷ **Annexe 11** : Production d'élève - Sujet exprimant une émotion - séance 5

Annexe 1 : Tableau de séquence détaillée

Séances	Déroulement	Activités de l'élève
<p>Séance 1 Expressions spontanées (50 minutes)</p> <p>Organisation Groupe classe</p> <p>Matériel <i>Tableau pour l'enseignante</i> TBI - projection oeuvre de Pierre Soulages, <i>Peinture, 222 x 628 cm, avril 1985,</i> avril 1985, 4 panneaux peints à l'acrylique, Musée de Grenoble.</p> <p><u>Support</u> : feuille de papier blanche format A4 <u>Médiums</u> : fusain, gouache, crayon de couleur noir <u>Outils</u> : pinceau</p>	<p>- Question libre aux élèves sans intervention de l'enseignante. «<i>Qu'est-ce que le noir pour vous ?</i>»</p> <p>- Observation libre d'une oeuvre de Soulages</p>  <p>- Manipulation libre autour de plusieurs médiums sur une feuille blanche A4</p>	<p>- Intervention libre autour de la question. Enseignante note dans le tableau créé (réponse judicieuse - réponse non appropriée - aucune réponse)</p> <p>- Intervention libre autour de l'oeuvre. Enseignante note dans le tableau créé (réponse judicieuse - réponse non appropriée - aucune réponse)</p> <p>- Manipulation libre des élèves. Enseignante note dans le tableau créé : se sert des médiums de manière appropriée - se sert des médiums de manière non appropriée Observation : choix des médiums - nombre des médiums - investissement de l'espace feuille - verbalisation des émotions transmises et des émotions ressenties.</p>

Séances	Déroulement	Activités de l'élève			
<p>Séance 2 Découvertes des différents médiums (50 minutes)</p> <p>Matériel TBI - projection oeuvre de Pierre Soulages, <i>Peinture, 222 x 628 cm, avril 1985,</i> avril 1985, 4 panneaux, peinture acrylique, Musée de Grenoble.</p> <p>TBI - projection oeuvre de A. Giacometti, <i>Portait de Jean Genet, 1954-1955</i> Huile sur toile, 73 x 60 cm, Centre Pompidou, Paris.</p> <p>TBI - projection oeuvre de E. Degas (1834-1917), <i>Danseuse en maillot tenant un éventail</i> Dessin non daté, fusain sur papier, 45,5 x 35,5 cm, Collection particulière.</p> <p><u>Support</u> : feuille de papier blanche format A4 <u>Médiums</u> : fusain, gouache, crayon de couleur <u>Outils</u> : pinceau, doigts</p>	<p>- Présentation aux élèves de la séquence à venir : travail autour du noir en Arts visuels.</p> <p>- Retour sur la séance 1 Approfondissement lecture oeuvre de Soulages Définition du noir</p> <p>- Lecture guidée (présentation en même temps des 2) : L'accent est mis par l'enseignante sur les différents médiums employés par les artistes et leur traitement :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Oeuvre A. Giacometti «Portait de Jean Genet» 1954-1955, huile sur toile, 73 x 60 cm, Centre Pompidou, Paris. large aplat de peinture sombre donc peu diluée large aplat de peinture plus clair donc plus diluée trait fin et saccadé plus léger et plus clair trait épais donc sombre ■ Oeuvre de E. Degas (1834-1917), Danseuse en maillot tenant un éventail, fusain, 45,5 x 35,5 cm. Collection privée trait au fusain sombre et épais (appuyé par l'artiste) trait plus fin et saccadé, léger, plus clair estompage (au doigt) pour diffuser - créer un flou - du mouvement <p>- Manipulation guidée avec les différents médiums : crayon noir - fusain et peinture noire sur trois supports différents feuille blanche.</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="vertical-align: top;">Crayon noir trait léger trait épais aplat léger donc clair aplat épais donc sombre</td> <td style="vertical-align: top;">Fusain trait léger trait plus appuyé aplat (+ ou - sombre) estompage</td> <td style="vertical-align: top;">Peinture aplat sombre-peu dilué aplat léger - + dilué coup pinceau + précis</td> </tr> </table> <p>- Création d'un panneau-référentiel</p>	Crayon noir trait léger trait épais aplat léger donc clair aplat épais donc sombre	Fusain trait léger trait plus appuyé aplat (+ ou - sombre) estompage	Peinture aplat sombre-peu dilué aplat léger - + dilué coup pinceau + précis	<p>- Ecoute</p> <p>- Se souvient, se remémore l'oeuvre, échange et s'exprime sur cette première découverte</p> <p>- Echange sur les observations faites. - Ecoute des remarques et informations données par l'enseignante.</p>  <p>- Découvre les différents médiums en suivant les consignes de l'enseignante sur chacun des supports dédiés à un médium. - S'exprime sur les sentiments, ses actions, ses ressentis. - Ecouter les autres. - Respecter le matériel, son travail et celui de ses pairs.</p>
Crayon noir trait léger trait épais aplat léger donc clair aplat épais donc sombre	Fusain trait léger trait plus appuyé aplat (+ ou - sombre) estompage	Peinture aplat sombre-peu dilué aplat léger - + dilué coup pinceau + précis			

Séances	Déroulement	Activités de l'élève			
<p>Séance 3 Créer différents noirs (noir jaune - noir clair - noir bleu - noir rouge ...)</p> <p>Organisation Groupe classe</p> <p>Matériel TBI - projection oeuvre d' Ad Reinhard deux toiles : <i>Ultimat painting N°8 - 1953</i> 197,49 x 197,49 cm, huile sur toile, Whitney museum of American Art, New York <i>Abstract painting N°4 - 1960</i> 76,5 x 76,5 cm, huile sur toile Musée Coleção Berardo, Lisbonne</p> <p><u>Support</u> : feuille de papier blanche format A4 <u>Médiums</u> : peinture gouache noire + gouache jaune + gouache magenta + gouache bleu <u>Outils</u> : pinceau</p>	<p>- Rappel de la séquence sur le noir - des découvertes de la dernières séances</p> <p>- Lecture guidée :</p> <p>- L'accent est mis par l'enseignante sur les différentes valeurs de noirs employées par l'artiste :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Oeuvres d'Ad Reinhardt  <p>Au premier regard - simple aplat de couleur noire Une fois, l'oeil habitué apparaît plusieurs valeurs de noir : noir rouge - noir jaune - noir bleu - noir plus clair - noir soutenu Formes géométriques se superposent</p> <p>- Manipulation guidée : Création de différents noirs :</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">Noir jaune</td> <td style="text-align: center;">Noir rouge</td> <td style="text-align: center;">Noir bleu</td> </tr> </table> <p>- Création d'un panneau-référentiel</p>	Noir jaune	Noir rouge	Noir bleu	<p>- Ecoute</p> <p>- Se souvient, se remémore l'oeuvre, échange et s'exprime sur cette première découverte</p> <p>- Echange sur les observations faites. - Ecoute des remarques et informations données par l'enseignante.</p> <p>- Recherche des différentes valeurs de noirs rencontrées dans les oeuvres : noir jaune - noir rouge - noir bleu en suivant les consignes de l'enseignante sur chacun des supports. - S'exprime sur les sentiments, ses actions, ses ressentis. - Ecouter les autres. - Respecter le matériel, son travail et celui de ses pairs.</p>
Noir jaune	Noir rouge	Noir bleu			

Séances	Déroulement	Activités de l'élève			
<p>Séance 4 Travail sur les gestes - émotions (trois gestes)</p> <p>Organisation Groupe classe</p> <p>Matériel TBI - projection oeuvres S1 - S2 - S3 TBI - projection oeuvre de R. Motherwell <i>Automatism B</i>, 1965-1966, lithographie sur papier, 65,8 x 52,7 cm, Musée de Cleveland</p> <p>Support : feuille de papier blanche format A4 Médiums : peinture noire Outils : pinceau</p>	<p>- Rappel de la séquence sur le noir - des découvertes de la dernières séances</p> <p>- Revoir les oeuvres des séances 1-2-3 afin de faire verbaliser les élèves sur leurs ressentis - les émotions que suscitent ces oeuvres.</p>  <p>- Lecture guidée :</p> <p>L'accent est mis par l'enseignante sur les différents gestes - émotions employés par l'artiste :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Oeuvres de R. Motherwell <p>Différences des empreintes liées aux gestes de l'artiste. (comparaison des oeuvres ci-dessus) Traits courts - désorientés - nombreux au centre donc nombreux passages pour repartir dans d'autres sens : rythmicité - énergie - rapidité = geste nerveux Eclaboussures - peinture dégoulinante : instantanéité - rapidité = nervosité - violence des gestes En opposition au geste de caresse (lent) que peut évoquer les empreinte laissées par les instruments dans la toile Soulages.</p> <p>- Manipulation guidée : l'empreinte du geste : création d'émotion</p> <table border="0"> <tr> <td> <p>caresser la feuille avec le pinceau geste lent geste ample large aplat = calme - sérénité</p> </td> <td> <p>frotter la feuille avec le pinceau geste saccadé geste nerveux lignes entrecoupées allant en tout sens = nervosité - mouvement</p> </td> <td> <p>projeter avec le pinceau geste rapide geste sec variation éclaboussures = rapidité - spontanéité</p> </td> </tr> </table> <p>- Création d'un panneau-référentiel</p>	<p>caresser la feuille avec le pinceau geste lent geste ample large aplat = calme - sérénité</p>	<p>frotter la feuille avec le pinceau geste saccadé geste nerveux lignes entrecoupées allant en tout sens = nervosité - mouvement</p>	<p>projeter avec le pinceau geste rapide geste sec variation éclaboussures = rapidité - spontanéité</p>	<p>- Ecoute</p> <p>- Se souvient, se remémore l'oeuvre, échange et s'exprime sur des sentiments, émotions ressentis en re-découvrant ces oeuvres.</p> <p>- Echange sur les observations faites. - Ecoute des remarques et informations données par l'enseignante.</p> <p>- Recherche des différentes gestes rencontrée dans les oeuvres en suivant les consignes de l'enseignante sur chacun des supports. - S'exprime sur les sentiments, ses actions, ses ressentis. - Ecouter les autres. - Respecter le matériel, son travail et celui de ses pairs.</p>
<p>caresser la feuille avec le pinceau geste lent geste ample large aplat = calme - sérénité</p>	<p>frotter la feuille avec le pinceau geste saccadé geste nerveux lignes entrecoupées allant en tout sens = nervosité - mouvement</p>	<p>projeter avec le pinceau geste rapide geste sec variation éclaboussures = rapidité - spontanéité</p>			

Séances	Déroulement	Activités de l'élève		
<p>Séance 5 Retour situation initiale</p> <p>Organisation Groupe classe</p> <p>Matériel Tableau pour l'enseignante</p> <p>TBI - projection de l'ensemble des oeuvres</p> <p>TBI - projection oeuvre de Pierre Soulages, <i>Peinture</i>, 222 x 628 cm, avril 1985, Musée de Grenoble. + <i>Polyptyque</i>, 324 x 362 cm, 1986, Musée Pierre Soulages, Rodez</p> <p>Support : feuille de papier blanche format A4 Médiums : feutre noir, fusain, gouache, crayon de couleur noir + encre ou aquarelle Outils : pinceau</p>	<p>- Retour sur l'ensemble des découvertes : retour sur le panneau classe retour sur les oeuvres découvertes précédemment</p> <p>- Question libre aux élèves sans intervention de l'enseignante. «Qu'est-ce que le noir pour vous ?»</p> <p>- Manipulation libre autour de plusieurs médiums sur une feuille blanche A4</p> <table border="0"> <tr> <td> <p>Groupe 1 Mêmes médiums S1</p> </td> <td> <p>Groupe 2 Mêmes médiums S1 + un peu de peinture acrylique magenta, cyan et jaune + encre de Chine (9 élèves)</p> </td> </tr> </table> <p>- Observation libre d'une oeuvre de Soulages</p> 	<p>Groupe 1 Mêmes médiums S1</p>	<p>Groupe 2 Mêmes médiums S1 + un peu de peinture acrylique magenta, cyan et jaune + encre de Chine (9 élèves)</p>	<p>- Intervention libre autour de la question. Enseignante note dans le tableau créé (réponse judicieuse - réponse non appropriée - aucune réponse)</p> <p>interprétation - Réflexivité</p> <p>- Manipulation libre des élèves. Enseignante note dans le tableau créé : se sert des médiums de manière appropriée - se sert des médiums de manière non appropriée Observation : choix des médiums - nombre des médiums - investissement de l'espace feuille - verbalisation</p> <p>Observations des différences entre les deux groupes interprétation - Réflexivité</p> <p>- Intervention libre autour de l'oeuvre. Enseignante note dans le tableau créé (réponse judicieuse - réponse non appropriée - aucune réponse)</p> <p>interprétation - Réflexivité</p>
<p>Groupe 1 Mêmes médiums S1</p>	<p>Groupe 2 Mêmes médiums S1 + un peu de peinture acrylique magenta, cyan et jaune + encre de Chine (9 élèves)</p>			



Travail autour du

Avant d'entamer un travail sur le noir, je me suis posé la question suivante :
«Pour moi, qu'est-ce que le noir ?»

Nos découvertes sur le noir

Définition scientifique : le noir est caractérisé par le fait qu'il ne réfléchit aucune lumière contrairement aux couleurs ainsi le noir ne désigne pas une couleur.

Définition du dictionnaire :
.....
Notre définition du noir :
.....
.....

Vers une autre définition du noir

Pierre Soulages est un artiste français qui, dès les années 1970, travaille exclusivement avec le noir.



Il explique que ce qui l'intéresse dans le noir, ce n'est pas l'aspect sombre et obscur du noir mais son rapport à la lumière. Ainsi pour lui, il ne travaille pas avec du noir mais de «l'outrenoir». Il recherche les jeux de reflets, de brillance sur ses tableaux.
Il se concentre donc, sur la lumière dans ses tableaux noirs comme il l'explique :
« Mon instrument n'est pas le noir mais la lumière réfléchiée par le noir ».



Pierre Soulages, Peinture, 222 x 628 cm, avril 1985, avril 1985, Musée de Grenoble

Soulages travaille sur
.....
.....
.....
.....



Travail autour du

Avant d'entamer un travail sur le noir, je me suis posé(e) la question suivante :
«Pour moi, qu'est-ce que le noir ?»

Nos découvertes sur le noir

Définition scientifique : Dans les sciences, le noir n'est pas considéré comme une couleur car le noir n'a pas le même rapport à la lumière que les autres couleurs car il ne réfléchit aucune lumière.

Définition du dictionnaire : *recherche menée par les élèves*

Notre définition du noir :

Selon la définition scientifique, le noir n'est pas une couleur mais au fil du temps, le noir est devenu de plus en plus présent dans notre vie quotidienne (vêtement, voitures, objet de décoration). Aujourd'hui, le noir est considéré comme une couleur.

Vers une autre définition du noir

Pierre Soulages est un artiste français qui, dès les années 1970, travaille exclusivement avec le noir.



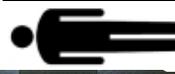
Il explique que ce qui l'intéresse dans le noir, ce n'est pas l'aspect sombre et obscur du noir mais son rapport à la lumière. Ainsi pour lui, il ne travaille pas avec du noir mais de «l'outrenoir». Il recherche les jeux de reflets, de brillance sur ses tableaux.
Il se concentre donc, sur la lumière dans ses tableaux noirs comme il l'explique :
« Mon instrument n'est pas le noir mais la lumière réfléchiée par le noir ».



Pierre Soulages, Peinture, 222 x 628 cm, avril 1985, avril 1985, Musée de Grenoble

Soulages travaille sur la lumière et ses reflets et son outil est l'outrenoir.

- Pour jouer avec la lumière et ses reflets dans ses toiles, il joue avec :
- la texture de sa peinture (épaisse - non lisse)
 - les traces laissées par ses instruments
 - la direction de ses gestes
 - l'éclairage
 - la place du spectateur





Travail sur le noir avec différents médiums





→ détail



Toile de Pierre Soulages

- 1** *longe aplat de peinture épaisse*
où l'on voit la trace de l'instrument

2 *traits légers*
= moins visibles



4 *aplats foncés*
= beaucoup de peinture noire



3 *traits épais*
= plus visibles



5 *on voit la toile*
= peinture diluée (avec beaucoup d'eau donc coulure)





Toile de Giacometti
Portrait de Jean Genet
1954-1955
Huile sur toile Centre Georges Pompidou, Paris



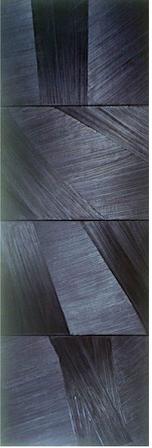
Dessin de Degas,
Danseuse en maillot tenant un éventail,
fusain, 45,5 x 35,5 cm.
Collection privée

 - 6** *Trait sombre et épais*
= l'artiste a appuyé sur le fusain
 - 7** *Trait plus clair et léger*
= l'artiste n'a pas appuyé
 - 8** *C'est flou*
= l'artiste a estompé en passant son doigt sur le fusain



Travail sur le noir avec différents médiums





→ détail



Toile de Pierre Soulages

- 1**

2

4

3

5



Toile de Giacometti
Portrait de Jean Genet
1954-1955
Huile sur toile Centre Georges Pompidou, Paris



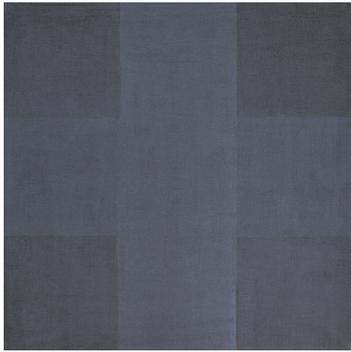
Dessin de Degas,
Danseuse en maillot tenant un éventail,
fusain, 45,5 x 35,5 cm.
Collection privée

 - 6**
 - 7**
 - 8**



Travail autour

Mes premières impressions :



Ultimat painting N°8 - Ad Reinhardt, 1953
197,49 x 197,49 cm
Huile sur toile,
Whitney Museum of American Art, New York, USA

Whitney Museum of American Art, New York, USA



Ad Reinhardt est un artiste américain qui progressivement dans sa carrière emploie de plus en plus le noir dans ses oeuvres. Sa volonté est qu'au premier regard, les spectateurs ne voient qu'un carré noir. Puis, petit à petit, une fois l'oeil habitué, ils découvrent finalement des

.....
.....
.....

Il appelle ses toiles :
«Black painting»
(.....)
ou «Ultimat painting»
(.....)

Les différents noirs employés par l'artiste :

- 1
- 2
- 3
- 4

Ultimat painting - Ad Reinhardt, 1960
76,5 cm x 76,5 cm
Huile sur toile,
Musée Coleção Berardo, Lisbonne

Mes découvertes:

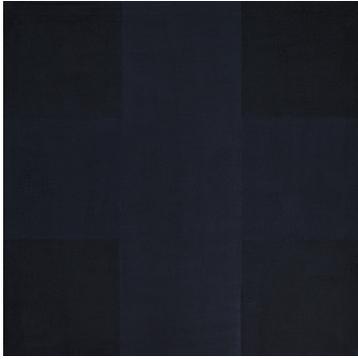


Travail autour des différentes valeurs de noir



Observation d'oeuvre

Mes premières impressions : Nous avons tout d'abord vu un carré noir. Puis, en regardant plus attentivement cette toile, nous avons vu 9 carrés dont certains semblent bleus.



Ultimat painting N°8 - Ad Reinhardt, 1953
197,49 x 197,49 cm
Huile sur toile,
Whitney Museum of American Art, New York, USA

Whitney Museum of American Art, New York, USA



Ultimat painting - Ad Reinhardt, 1960
76,5 cm x 76,5 cm
Huile sur toile,
Musée Coleção Berardo, Lisbonne

Musée Coleção Berardo, Lisbonne

Ad Reinhardt est un artiste américain qui progressivement emploie de plus en plus le noir dans ses oeuvres.

Sa volonté est qu'au premier regard, les spectateurs ne voient qu'un carré noir. Puis, petit à petit, une fois l'oeil habitué, ils découvrent finalement des formes géométriques peintes avec des noirs différents, on parle des différentes valeurs de noirs.

Il appelle ses toiles les «Black painting» (peinture noire) ou «Ultimat painting» (dernière peinture).

Différents noirs :

- 1 noir bleu
- 2 noir rouge
- 3 noir jaune
- 4 noir bleu

Observations : Le travail de Reinhardt se concentre non pas sur la texture de la peinture ni sur les traces laissées par ses outils mais sur les différentes valeurs de noirs.



Travail

Robert Motherwell est un artiste américain qui durant sa carrière va s'intéresser aux gestes dans les arts. En 1965, il va réaliser 565 dessins à l'encre noire. Voici l'un d'eux.
La volonté de l'artiste est de travailler sur :
.....
.....



Les gestes :

- 1 = geste
sentiments ressentis =
- 2 = geste
sentiments ressentis =



Robert Motherwell
Automatism B, 1965-66
65,80 cm x 52,70 cm
Lithographie sur papier
Musée de Cleveland, Etats-Unis



- 3 (pinceau-doigt) = geste

sentiment ressenti = sur certaines oeuvres.
Nous avons observé des
En les observant, Nous ressentons :
.....
.....



Robert Motherwell comme Pierre Soulages et Ad Reinhardt ne représentent pas des sujets ou des objets du monde réel ou imaginaire mais des formes et des couleurs pour exprimer des émotions et des sentiments.
Cela s'appelle

Mes découvertes :

.....
.....
.....
.....
.....



Travail autour des gestes/des émotions

Robert Motherwell est un artiste américain qui durant sa carrière va s'intéresser aux gestes dans les arts. En 1965, il va réaliser 565 dessins à l'encre noire. Voici l'un d'eux.
La volonté de l'artiste est de travailler sur :
.....
.....



.....
.....
.....
.....
.....
.....

Les gestes :

- 1 éclabousser en projetant la peinture = geste rapide - spontanéité
sentiment ressenti = nervosité - énergie - violence - rapidité
- 2 étaler = caresser la feuille avec le pinceau = geste lent
sentiment ressenti = calme - douceur



Robert Motherwell
Automatism B, 1965-66
65,80 cm x 52,70 cm
Lithographie sur papier
Musée de Cleveland, Etats-Unis



- 3 frotter (pinceau-doigt) = geste rapide et répété

sentiment ressenti = sensation de mouvement.
Nous avons observé des couleurs sur certaines oeuvres. En les observant, Nous ressentons :
.....
.....



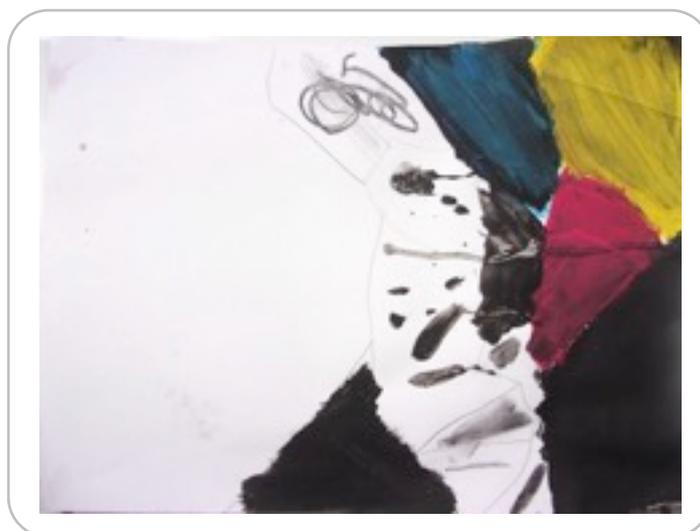
Robert Motherwell comme Pierre Soulages et Ad Reinhardt ne représentent pas des sujets ou des objets du monde réel ou imaginaire mais des formes et des couleurs pour exprimer des émotions et des sentiments.
Cela s'appelle

Mes découvertes : Après l'observation de plusieurs oeuvres, je découvre qu'un geste précis crée un effet différent sur le papier ou sur la toile d'une peinture. Les gestes découverts sont : étaler, frotter et éclabousser. Ils créent sur le spectateurs des émotions différentes : calme, énergie et mouvement, nervosité...

▷ **Annexe 3** : Panneaux référentiels des découvertes



▷ **Annexe 4** : Production d'élève, Exploitation du support



Elève A. CM2
Exploitation partielle du support - Séance 5

▷ **Annexe 5** : Production d'élève, Emploi des trois médiums



Elève M. CM1
Emploi des 3 médiums - Séance 1



Elève É. CM2
Emploi des 3 médiums - Séance 5

▷ **Annexe 6** : Production d'élève, Emploi exclusif de peinture



Elève Q. CE2
Emploi exclusif de peinture - Séance 1

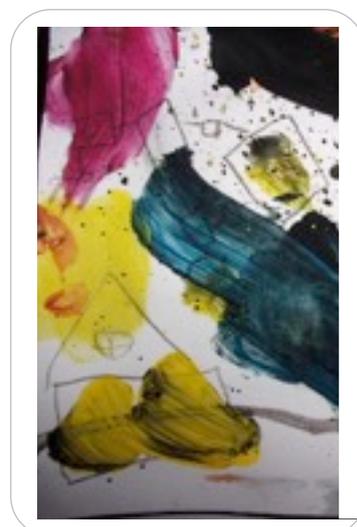


Elève B. CE2
Emploi exclusif de peinture - Séance 5

▷ **Annexe 7** : Production d'élève, Emploi du crayon de couleur pour tracer les contours



Elève L. CE2 (détail de la production)
Emploi du crayon de couleur - Séance 1



Elève T. CE2 (détail de la production)
Emploi du crayon de couleur - Séance 5

▷ **Annexe 8** : Production d'élève, Sujet figuratif réalisé en séance 1



Elève B. CE2
Sujet figuratif : représentation de son quartier, la nuit
Séance 1



Elève Th. CE2
Sujet figuratif : représentation de son habitation
Séance 1

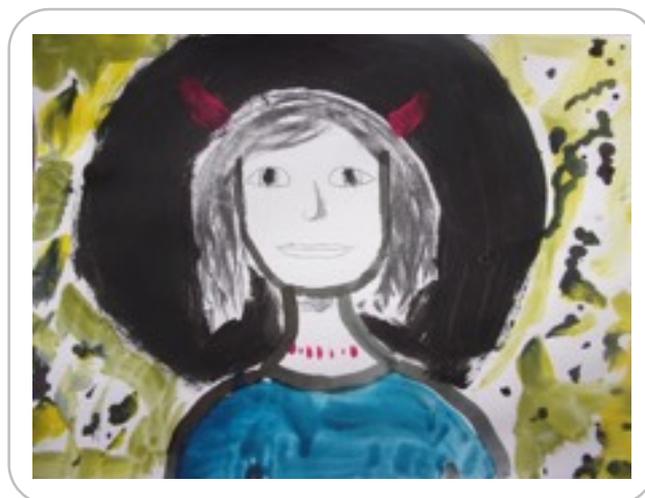


Elève S. CM1
Sujet figuratif : représentation de temples et d'une armée
Séance 1

▷ **Annexe 9** : Production d'élève, Sujet figuratif réalisé en séance 5



Elève N. CE2
Sujet figuratif : représentation du quartier de l'élève
Séance 5



Elève C. CM2
Sujet figuratif : représentation d'une figure féminine
Séance 5

▷ **Annexe 10** : Production d'élève, Sujet abstrait réalisé en séance 1 et en séance 5



Elève M. CE2
Séance 1



Elève T. CM1
Séance 5

▷ **Annexe 11** : Production d'élève, Sujet exprimant une émotion en séance 5



Elève Th. de CE2 représentation de la colère
« C'est la colère, c'est pour ça [cela] que je fais des points et des coulures partout ... partout »



Elève S. de CE2
« La joie et la peur, c'est ce que je veux montrer »



Elève S de CM2
« Moi, juste la tristesse »

Table des oeuvres et des tableaux

Les oeuvres et les tableaux sont présentés dans l'ordre d'apparition dans le mémoire.

▷ <i>Diane de Poitiers (1499-1566) portant le deuil de son mari</i> , 1550. François Clouet	p. 6
▷ <i>Paysage du soir avec deux hommes</i> , 1830-1835. Caspar David Friedrich	p. 6
▷ <i>Sidonia von Bork</i> , 1860. Edward Burne-Jones.	p. 7
▷ <i>Le Torero mort</i> , vers 1864. Edouard Manet	p. 7
▷ <i>Rue de Paris, temps de pluie</i> , 1877. Gustave Caillebotte	p. 8
▷ <i>Composition II</i> , 1937. Piet Mondrian	p. 8
▷ <i>Peinture, 222 x 628 cm, avril 1985</i> . Pierre Soulages	p. 11
▷ <i>Portait de Jean Genet</i> , 1954-1955. Alberto Giacometti	p. 11
▷ <i>Danseuse en maillot tenant un éventail</i> , non daté. Edgar Degas	p. 12
▷ <i>Ultimat painting n°4</i> , 1960. Ad Reinhardt	p. 12
▷ <i>Automatism B</i> , 1965-1966. Robert Motherwell	p. 12
▷ Tableaux de séquence	p. 19
▷ Figure 1. Réponses à la question « <i>Pour vous, qu'est-ce que le noir ?</i> » Regroupement par thèmes	p. 23
▷ Figure 2. Réponses à la question « <i>Pour vous, qu'est-ce que le noir ?</i> » Regroupement par mots	p. 24
▷ Figure 3. Observation de l'exploitation du support - Séance 1 et séance 5	p. 25
▷ Figure 4. Emploi des médiums - Séance 1 et séance 5	p. 25
▷ Figure 5. Emploi détaillé des médiums dans les productions des élèves - Séance 1 et séance 5 ..	p. 26
▷ Figure 6. Les différents noirs créés - Séance 1 et séance 5	p. 26
▷ Figure 7. Les différents noirs créés (colorés, non colorés) - Séance 5	p. 26
▷ Figure 8. Les différents gestes liés à l'emploi de peinture	p. 27
▷ Figure 9. Les différents gestes liés à l'emploi du fusain	p. 27
▷ Figure 10. Les différents gestes liés à l'emploi de crayon de couleur noir	p. 28
▷ Figure 11. Classements des productions selon leur sujet	p. 28
▷ Tableau : Réflexions émises lors de l'observation des oeuvres de Pierres Soulages	p. 30

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) RADICE Marie

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Culture et Pratique artistique autour du noir :
Que peut exprimer un étire de cycle 3 avec une seule couleur ?

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Saint-Egrève le 02 mai 2016

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord


¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Attestation de non-plagiat

Remerciements

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

...RADIOCE Marie.....
.....

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif (MEEF-PE) / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Culture et Pratique artistique autour du noir :
Que peut exprimer un élève de cycle 3 avec une seule couleur ?

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Saint-Egrève.....
le 02 mai 2016.....

Signature de l'étudiant(e)



Année universitaire 2015-2016

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Culture et pratique artistique autour du noir :

Que peut exprimer un élève de Cycle 3 avec une seule *couleur* ?

Auteur : Marie Radice

Résumé :

La recherche menée a pour but de mesurer l'impact d'un enseignement explicite au travers de séances guidées sur les connaissances propres aux arts visuels et sur la production artistique d'élèves de Cycle 3.

L'observation des résultats autour de la couleur « *noire* » met en évidence l'assimilation de savoirs tant sur le plan de la théorie que sur celui de la pratique. Ce constat s'illustre au travers de réponses qui tendent à se diversifier. Ainsi, découvrir et expérimenter, favorisent l'expression et l'inscription de l'ensemble des élèves dans une démarche de création personnelle.

Mots clés :

Arts visuels, Cycle 3, expression, couleur, noir, impact, séance libre, séance guidée, observation d'oeuvre d'art, expérimentation, manipulation, découverte plastique, démarche artistique, vocabulaire.

Summary :

The research aims to measure the impact of explicit instruction through guided sessions on knowledge specific / proper to the visual arts and the artistic production of Cycle 3 pupils.

Observing the results around the "black" colour emphasizes the assimilation of knowledge both in terms of theory and practice. This fact is illustrated through responses that tend to diversify. So, discovering and experiencing favour the expression and the inclusion of all pupils in a personal creative process.

Key words :

visual arts, Cycle 3, expression, color, black, impact, free session, guided session, observing art work, experimentation, manipulation, plastic discovery, artistic approach, vocabulary.