

L'influence et la place de la référence artistique dans la conception d'une séquence d'art

Marine Klinnik

▶ **To cite this version:**

Marine Klinnik. L'influence et la place de la référence artistique dans la conception d'une séquence d'art. Education. 2021. dumas-03574837

HAL Id: dumas-03574837

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03574837

Submitted on 15 Feb 2022

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.

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Année universitaire 2020-2021

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

L'influence et la place de la référence artistique dans la conception d'une séquence d'art

Écrit scientifique réflexif rédigé par Marine Klinnik
Écrit scientifique réflexif encadré par Sébastien Choque

TABLE DES MATIÈRES

I. Introduction …… 4

II. Etat de l'art ……..... 5

1. Les arts plastiques et visuels dans les programmes …… 5
2. L'histoire des arts dans les programmes ……. 7
3. Objectifs et enjeux de l'enseignement des arts plastiques …….. 9
4. Construction de soi ……...…. 10
5. Les conceptions d'une séance d'art ……...……..... 12
6. Les enjeux de la référence artistique ……. 16
7. Problématique ……..……... 18

III. Protocole de recherches ……. 19

1. La méthodologie ……..
   - 1.1 Les participants à l'étude ……..
   - 1.2 Les sujets ……..
   - 1.3 Objectifs, compétences et domaines du socle ……. 20
   - 1.4 La mise en œuvre matérielle ……..... 21
   - 1.5 Le déroulement …… 22
     - 1.5.1 Une séquence sans étude de référence artistique en amont de la pratique…….
     - 1.5.2 Une séquence avec étude de référence artistique en amont de la pratique..…. 24
   - 1.6 La méthode d'analyse des données ……...…….. 25

2. Les résultats ……...……. 26
   - 2.1 Les matériaux utilisés …….
   - 2.2 Les procédés d'application ……..…… 28
   - 2.3 Les éléments figuratifs ……..... 30
   - 2.4 Inspiration et copie ……..…… 31
3. Discussion …….. 32

IV. Conclusion ……... 36

V. Bibliographie ……... 37

VI. Annexes …… 38

I. Introduction

Avant de s'interroger sur la place et le rôle de la référence artistique au sein d'une séquence d'art, il semble nécessaire de revenir sur les termes qui structurent cette réflexion. L'art sous-entend plusieurs acceptations. Il peut correspondre aux procédés, aux connaissances mais aussi aux règles d'une activité ou d'une action menant à un but, un résultat. Mais l'art désigne également un ensemble d'œuvres artistiques, d'une époque, d'un pays, d'une civilisation ou d'une catégorie sociale. L'on peut aussi le concevoir comme une création, une mise en scène employée pour susciter une sensibilité, un plaisir esthétique chez l'homme. L'action de se référer correspond quant à elle à l'idée d'établir un lien entre une personne et une autre, ou avec quelque chose dont elle tire son origine, sa ressemblance. Avoir recours à la référence artistique donc, c'est se situer, s'inspirer d'œuvres, de créations mais également de procédés et de techniques. A l'école primaire, il s'agira de proposer des rencontres, de créer des relations entre les élèves, leurs productions et celles des artistes.

Les arts, sous toutes leurs formes, apparaissent comme essentiels à la formation de la personne, au développement de l'être. Ils permettent différentes lectures du monde, avec des approches particulières. Les arts permettent de relier les personnes entre elles, de créer du lien, de partager. C'est pourquoi il est important d'intégrer ces différentes formes artistiques dès le plus jeune âge au sein des enseignements. Les élèves sont orientés peu à peu dans une pratique plus autonome, ils sont sollicités pour tirer parti de leurs expériences, analyser davantage. La place de la rencontre artistique est alors importante, la référence permettant d'être en lien avec l'autre. Ce sont les œuvres, les artistes et leurs démarches, les concepts et les mouvements artistiques, les notions propres aux arts plastiques qui constituent le champ référentiel. La référence ne correspond pas à un rapport de contiguïté entre deux éléments mais se comprend avec le fait artistique lui-même. Elle ne pourra participer à la culture artistique de l'élève que si ce dernier se l'approprie, en lien avec sa culture et ses productions. L'art sollicite l'imagination, et participe à notre construction.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur le cadre théorique dans lequel s'insère notre travail, en abordant l'aspect historique de l'enseignement des arts, les objectifs et enjeux de cet enseignement et comment doit se penser sa conception. Ensuite, nous présenterons notre recherche, sa méthodologie ainsi que les résultats trouvés. Enfin, nous reviendrons sur les limites de ces recherches et leurs ouvertures.

II. Etat de l'art

"Par l'art seulement nous pouvons sortir de nous, savoir ce que voit un autre de cet univers qui n'est pas le même que le nôtre, et dont les paysages nous seraient restés aussi inconnus que ceux qu'il peut y avoir dans la lune. Grâce à l'art, au lieu de voir un seul monde, le nôtre, nous le voyons se multiplier, et, autant qu'il y a d'artistes originaux, autant nous avons de mondes à notre disposition, plus différents les uns des autres que ceux qui roulent dans l'infini et, bien des siècles après qu'est éteint le foyer dont il émanait, qu'il s'appelât Rembrandt ou Ver Meer, nous envoient encore leur rayon spécial." E. Proust*, Le Temps retrouvé,* 1922.

---

1. Les arts plastiques dans les programmes

A l'école primaire, les arts plastiques sont une discipline à part entière de l'enseignement primaire. Il convient alors de reprendre l'évolution de cet enseignement, qui a connu une certaine mouvance depuis 1985.

Jusqu'en 1985, les objectifs de cet enseignement n'étaient pas identiques à ceux des programmes de 2002 ou encore à ceux d'aujourd'hui. Il faut comprendre que l'enseignement des arts évolue avec les changements de la société elle-même. Daniel Lagoutte explique, dans son ouvrage *Enseigner les arts visuels* (édition de 2002), que l'axe prioritaire était alors celui du dessin d'imitation, de copie. La principale qualité de la production réalisée était la ressemblance à l'œuvre originale. Il s'agissait d'une "imitation servile" de dessin technique, dans le but d'apprendre par l'observation. La finalité de l'enseignement des arts était alors la formation d'artistes. Au fil du temps, elle s'est finalement orientée vers la formation de la personne, la rendant capable de s'interroger, de se poser des questions et de percevoir.

Au fur et à mesure, l'enseignement des arts va se redessiner et prendre une place prépondérante. Les programmes de 2002 apportent quelques nouveautés. La première, c'est l'appellation de cet enseignement, qui devient alors l'enseignement des arts visuels. Pour Daniel Lagoutte, ce changement d'appellation avait pour intention « d'intégrer sous ce terme

toutes les dimensions de l'image (…). Par là, ce serait une éducation à l'image qui serait prioritairement visée ». Les pratiques ainsi que les démarches s'ouvrent à l'architecture, au design, à la vidéo et aux arts du quotidien. De nouvelles orientations accompagnent ce changement : les élèves sont formés à la pratique et à l'étude du dessin, aux compositions et constructions plastiques, aux images et à la perception visuelle, à la représentation de l'environnement, de la culture artistique et de l'imaginaire. L'objectif est d'amener les élèves à « agir en artiste » en expérimentant, afin de se poser les questions que se sont posées avant eux les artistes d'une autre société. L'imprégnation culturelle devient une méthode d'acquisition des savoirs ; les programmes de 2002 promulguent alors : « à côté du raisonnement et de la réflexion intellectuelle dont l'importance ne peut être minimisée, le sens de l'observation, le goût de l'expérimentation, la sensibilité et l'imagination créatrice doivent être développés ». Trois sortes d'activités sont travaillées : la pratique créative et l'implication à travers des projets personnels, la rencontre avec des œuvres et l'acquisition de savoirs et savoir-faire.

En 2008 un item est ajouté au programme : l'histoire des arts. Ce nouvel enseignement concerne six grands domaines et couvre une période allant de la Préhistoire aux temps actuels, en abordant des aires géographiques variées. À la lecture des programmes, il émerge que « la sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par des références culturelles liées à l'histoire des arts ». Il est essentiel de comprendre que les finalités de l'enseignement artistique sont aujourd'hui de former un amateur avertis, attentifs aux images comme l'explique Daniel Lagoutte, et non plus un artiste comme le préconisait les programmes de 1985. En effet, pour l'auteur de l'ouvrage *Enseigner les arts visuels,* il s'agit de former des futurs consommateurs de biens culturels, de les amener à mieux connaître l'œuvre plutôt que les moyens de la produire. Les élèves pourront progressivement enrichir leurs productions grâce à des échanges permanents avec le monde extérieur. L'on parle alors d'éducation artistique et culturelle.

Les programmes de 2016 sont dans la continuité de ceux de 2002, même si la dénomination de cet enseignement change à nouveau, pour redevenir les arts plastiques. Ils mettent l'accent sur la sensibilisation et la perception des langages artistiques, dans le but d'engager progressivement les élèves dans une pratique plus autonome. En effet, le développement de la capacité d'invention et de création sont travaillés continuellement, accompagnés d'un apprentissage de l'explicitation des productions de l'élève, des procédés

employés et de leur mise en regard avec les productions d'artistes. Les programmes précisent que l'objectif est de "donner aux élèves les moyens d'élaborer des intentions artistiques et de les affirmer ainsi que d'accéder à un premier niveau de compréhension des grandes questions portées par la création artistique en arts plastiques." Les situations ouvertes favorisant l'autonomie, la prise d'initiative ainsi que le regard critique sont les points d'appui de cet enseignement. L'on privilégie la pratique plastique exploratoire ainsi que l'observation et la réflexion dans le but de favoriser l'appropriation de références artistiques fondatrices d'une culture commune. L'accent est également porté sur la remise en question de l'utilisation et de l'efficacité des outils, des matériaux ou encore des gestes plastiques. Les élèves sont encouragés à observer les effets produits par les différentes possibilités de présentation d'une œuvre pour arriver à une première compréhension de la relation œuvre-présentation.

Quatre grandes compétences sont travaillées : expérimenter, produire, créer ; mettre en œuvre un projet artistique ; s'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art. Ces compétences sont développées à partir de trois grandes questions. La première est celle de la représentation plastique et des dispositifs de présentation : les élèves distinguent progressivement ce qui tient du hasard et ce qui, au contraire, rend compte de leurs choix, de leur volonté. La seconde question est celle des fabrications et de la relation entre l'objet et l'espace. L'intérêt porte sur les changements imposés aux matériaux et aux objets, ce qui permet la compréhension des dimensions artistiques, représentatives ou utilitaires qui leurs sont attachées. Il s'agit d'une "sensibilisation à la présence physique de l'œuvre dans l'espace et aux interactions entre celle-ci et le spectateur" comme l'expliquent les programmes. Enfin, la dernière question articulant les compétences de cet enseignement est celle de la matérialité de la production plastique et de la sensibilité aux constituants de l'œuvre. L'important est de pouvoir mesurer les effets produits par la matérialité des composants, mais également les enjeux des matériaux employés, qu'il s'agisse par exemple de réutilisation, de matériaux transformés, dégradables ou non.

2. L'histoire des arts dans les programmes

L'histoire des arts est une discipline qui a été ajoutée dans les programmes en 2008, montrant ainsi l'importance d'allier la pratique à l'imprégnation artistique, dans le but de

créer une culture commune à chacun. Les programmes expliquent alors que “l’enseignement pluridisciplinaire et transversal de l’histoire des arts structure la culture artistique de l’élève par l’acquisition de repères issus des œuvres et courants artistiques divers et majeurs, du passé et du présent et par l’apport de méthodes pour les situer dans l’espace et dans le temps, les interpréter et les mettre en relation”. Cet enseignement est aussi présenté dans les programmes comme à mettre en lien avec les autres disciplines, afin de mettre en valeur leur dimension culturelle. C’est donc l’interdisciplinarité qui est favorisée par cette nouvelle entrée dans le domaine artistique. L’histoire des arts associe autant que possible l’ensemble des expressions artistiques, passées et actuelles, savantes et populaires, du monde entier. Les objets d’études s'appuient sur le patrimoine (local, national ou international) notamment en utilisant des ressources numériques. Cet enseignement fait partie intégrante du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle de l’élève, et associe la fréquentation des œuvres et l’appropriation de connaissances en élargissant les domaines étudiés, ne se limitant plus aux beaux-arts, à la musique, au théâtre, à la danse, au cinéma ou à la littérature.

L’histoire des arts s’intéresse à l’ensemble des œuvres créatrices. Les objectifs de cet enseignement, comme l’expliquent Daniel Lagoutte et François Werckmeister dans leur ouvrage *Enseigner l’histoire des arts*, sont d’ordre esthétique, méthodologique et visent l’acquisition de repères artistiques et historiques. Tout au long de l’école primaire, les élèves vont être amenés progressivement à maîtriser les codes des langages utilisés, à développer une capacité d’attention, de sensibilité. Ils vont acquérir une culture diversifiée ainsi que des repères. Avec la pratique artistique et la notion de choix (de matériaux, de gestes, de supports, etc.), l’histoire des arts va contribuer au développement d’un regard sensible. Grâce au lexique acquis ainsi qu’aux éléments de compréhension, les élèves deviendront capables de proposer une description des œuvres auxquelles ils seront confrontés, pour arriver au cycle 4 à en proposer une interprétation. A l’école primaire, “identifier”, “analyser” et “se repérer” sont les compétences travaillées.

Pour les auteurs de l’ouvrage *Enseigner l’histoire des arts*, il est important de présenter une problématique, davantage liée à l’histoire qu’au champ de la pratique artistique. Il faut alors expliciter ce qui est en débat lors de la création, et non tenter d’expliquer une œuvre. Daniel Lagoutte et François Werckmeister vont jusqu’à dire qu’il faut “faire partager tout l’amour qui naît en son contact.” Les auteurs ajoutent la nécessité de privilégier des œuvres auxquelles sont rattachées des histoires. Il est indispensable de faire appel à la participation

des élèves dans le but de les amener à se questionner eux-mêmes. Il faut qu'ils puissent se retrouver dans l'œuvre, se projeter. Dans l'ouvrage *Enseigner l'histoire des arts*, trois axes sont présentés afin d'appréhender une œuvre : ce qu'il nous faut savoir à son propos, ce que l'on peut observer et ce qui nous touche.

3. Les objectifs et enjeux de l'enseignement des arts plastiques

Les arts plastiques permettent aux élèves de se construire un jugement, de nourrir leur intelligence sensible et de favoriser l'acquisition d'un regard affiné. Afin de comprendre comment enseigner les arts visuels à l'école élémentaire, il paraît nécessaire d'en cibler les objectifs et les enjeux.

Du point de vue de Daniel Lagoutte[1], l'enseignement des arts visuels a pour but de former des amateurs d'art, selon un conception consumériste. L'art sollicite l'imagination des élèves, il est porteur de significations expressives, figuratives, sociales ou encore morales. L'art donne l'occasion "d'emmagasiner un potentiel d'images" comme l'explique l'auteur. Isabelle Ardouin, dans son ouvrage *L'Éducation artistique à l'école*, complète en affirmant que l'école « ne s'est jamais donnée comme objectif de former des artistes mais elle s'est toujours proposée de former des amateurs. (…) ». Au XVIIIe siècle l'on entendait par "amateur" quelqu'un de passionné, d'informé. Il s'agissait donc d'un connaisseur des choses de l'art, d'un érudit formé directement au contact des productions artistiques comme l'explique Daniel Lagoutte. Pour l'auteur, son acceptation actuelle serait celle d'« un amateur qui pratique un art de manière non professionnelle sans vouloir en tirer profit ».

Mais les enjeux sont multiples et transversaux. Dans son mémoire *Quand les Arts Visuels à l'école élémentaire préparent à se construire un rapport au monde, se découvrir, grandir,* Morgane Hennechart a fait passer des questionnaires aux enseignants de l'école dans laquelle elle exerçait. Elle a relevé que les expressions revenant le plus souvent à la question "Si vous deviez définir vos missions auprès des élèves dans l'enseignement des arts visuels," étaient : « donner accès, créer des occasions de découvertes, sensibiliser les élèves, les familiariser, leur donner des moyens d'observer autour d'eux de façon réfléchie, leur permettre de manipuler de différentes matières, s'autoriser, se donner le droit d'essayer, les

[1] Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*, Hachette.

faire prendre conscience de leur potentialité créative… » Ces observations insistent sur les enjeux liés à cet enseignement. Pour Gilbert Pélissier, peintre expressioniste français, les apports de l'enseignement des arts-plastiques sont « de toutes sortes, touchant à la matérialité, à l'instrumentation avec des nouveaux modes de production de l'image » mais aussi, ils sont des « apport[s] de connaissances dans le domaine pédagogique et dans les approches de l'art, [...] et d'une manière décisive [des] apport[s] documentaire[s] par l'image qui ouvre à la diversité des œuvres. »[2]

Progressivement, l'élève va être amené tout au long de sa scolarité à être capable de transposer des questions en notions plasticiennes, à tirer de ses expériences antérieures pour la mettre à profit de nouvelles. Il apprend notamment, comme le souligne Bernard-André Gaillot dans son ouvrage *Arts plastiques : éléments d'une didactique-critique* (2006, édition Puf.), à « agir et réagir, à contrôler les effets de sens produits, [...] à s'interroger sur le statut de ce qui a été produit et sur les enjeux culturels qui sous-entendent sa démarche ; il saura en parler ». L'objectif principal de cette discipline que sont les arts plastiques est de former des futurs citoyens, autonomes, capables de s'inscrire dans leur société et de participer à l'évolution de celle-ci.

4. La construction de soi

Comme nous avons pu le dire précédemment, les arts, et dans notre cas les arts plastiques, permettent d'entrer en relation avec le monde, avec les autres. Ils sont à la fois expression, production, réception, trace, message ou revendication, désir et besoin. Les arts visuels ainsi que les arts-plastiques sont, pour les élèves, une porte d'entrée pour se construire un jugement. Dès leurs premières années de scolarisation, les élèves se retrouvent confrontés au champ disciplinaire des arts, d'abord de manière perceptive et ressentie, avant de construire progressivement des connaissances plus spécifiques, liées à un lexique particulier, à des matériaux, des procédés ainsi qu'une première culture artistique. Les arts plastiques constituent un outil précieux pour la formation de l'élève, ils préparent à se construire un rapport au monde. L'élève est amené progressivement à poser un regard affiné, sensible et raisonné sur celui-ci.

[2]Pelissier, G. (1993). *Au-delà des images, les œuvres.*

Pour Daniel Lagoutte, les arts permettent à la fois une introspection et une connexion avec le monde extérieur. Pour l'auteur d'*Enseigner les arts-visuels*, c'est en faisant que l'on se fait. Il ajoute que la capacité à inventer est intimement liée à la connaissance de soi-même. Mais s'exprimer ou recevoir dans un espace de création, c'est aussi reconnaître la présence intime de l'autre. Lors de production collaborative ou de présentation d'artiste, d'exploration de lieu culturel, l'élève se retrouve face au monde et aux autres et construit sa propre personne. Il est alors confronté aux problématiques, aux préoccupations d'une époque, passée ou actuelle, et se questionne lui-même sur ses propres pratiques. Il les met en lien avec celles des autres, fait avec ses propres moyens et selon ses idées, en regardant autour de lui. Magali Chanteux explique dans son article « La pratique des élèves », paru dans le journal *La Société française* en 1998, que l'élève fait « comme il peut, [...]. Il regarde ce qui se passe autour de lui, il cherche dans le matériel disponible ce qu'appelle son idée ; s'il ne trouve pas, il cherche l'approchant, ou révise son idée. S'il n'a pas d'idée - mais c'est bien rare - les matières, les matériaux présents dans la salle [...] ne jouent pas exactement le rôle du souffleur en cas de trou de mémoire, mais sollicitent l'intuition, réveillent une idée un peu vague. » C'est pourquoi il est important de mettre en contact les élèves avec les arts, qu'il s'agisse de procédés, d'artistes, de lieux, afin que cela puissent entrer en résonance avec leur vécu et les aider à se construire leurs propres schèmes. Rejoignant Daniel Lagoutte, Magalie Chanteux revient également sur le rôle des arts : ils sont pour les élèves « une possibilité d'être au monde, au monde de l'art, d'être dans leur époque, de s'y situer. »

Par la création, l'élève s'exprime. Mais lorsqu'il explicite ses productions, il prend alors conscience de ses capacités à créer. Il perçoit qu'il est capable d'inventer, d'imaginer des façons de faire, en utilisant différents procédés, différents matériaux.

Les enfants sont par nature collectionneurs. Ils affectionnent, rassemblent et collectionnent toutes sortes d'objets. En leurs proposant diverses créations, d'artistes d'époques et de mouvements différents, en les confrontant à de nombreux procédés, techniques et matériaux, les élèves trient, classent et ordonnent leurs connaissances afin de créer leur propre bagage artistique et culturel. Ils constituent un musée personnel. Daniel Lagoutte définit ce musée comme un espace où l'élève rassemble des objets « autour d'un thème, d'une question, d'un événement, d'un schème directeur. » Il parle de musée sentimental, imaginaire, de musée d'images, de curiosité, de matériaux, d'intimité et de jardin secret. Pour lui, cet exercice permet de désacraliser l'art. Le musée personnel est une activité

qui ouvre à des situations de création et qui permet un travail lexical par l'enrichissement du vocabulaire mais également par l'apprentissage de la parole de l'enfant face au groupe, mettant en jeu l'expression des émotions. Le musée personnel est un cabinet de merveilles ou de curiosités à exploiter, à montrer.

5. Les conceptions de séances d'arts plastiques et visuels

Dans la préparation de l'enseignement des contenus disciplinaires dispensés à l'école, l'enseignant dispose d'une certaine liberté pédagogique. Mais il apparaît de manière encore plus prononcée que pour celui des arts visuels, il est amené à s'interroger davantage sur la façon de le mettre en œuvre. Plusieurs auteurs, chercheurs et esthéticiens de l'art se sont questionnés sur la construction d'une séquence d'art et sur le rôle du professeur lors de ces moments. Morgane Hennechart, dans son mémoire *Quand les Arts Visuels à l'école élémentaire préparent à se construire un rapport au monde, se découvrir, grandir*, revient sur les missions de l'enseignant en arts, visuels et plastiques. Pour elle, ces missions "reposent sur la nécessité de créer chez les élèves l'ouverture d'une porte artistique qui leur permet de s'initier aux arts visuels et d'en prendre part de façon active". Ses propos sont complétés par ceux de Daniel Lagoutte qui préconise[3] alors des séances d'arts qui « ne doivent pas prendre la forme d'un apprentissage magistral mais d'un enseignement mouvant et vivant qui fait interagir toutes sortes de notion : de la représentation mentale en passant par l'intention et le désir de découvrir ». L'enseignant se doit donc d'analyser, de donner du sens aux œuvres étudiées mais également de proposer des situations de pratique ouvertes pour susciter une posture de chercheur chez l'élève. Daniel Lagoutte précise que « l'enseignement ne porte pas sur des savoirs techniques ou théoriques à acquérir, mais il concerne des manières d'agir ». Pour l'auteur, l'enseignant a un rôle important de sollicitation, il devient catalyseur. Magalie Chanteux complète : « l'enjeu [est] d'inventer un enseignement artistique articulant étroitement pratique et théorie dans une dynamique d'action réflexion. »

La classe d'arts plastiques est souvent perçue comme le lieu du faire et se concrétise par ce que l'élève y accomplit. Mais il est intéressant de s'interroger désormais sur la façon d'amener l'élève à produire. Faut-il « dire et faire faire » ou « faire et dire » comme Magalie Chanteux l'a démontré à travers deux séquences distinctes. L'une était une situation fermée

[3] Lagoutte, D. op. cit.

autour des nuances de gris, où les élèves étaient amenés à reproduire le même paysage d'un port ; l'autre était quant à elle plus ouverte autour de la notion "vertissime". Pour la première, l'auteure explique : "L'enseignant inaugure le cours, [...] il montre ce qui est à faire en présentant un travail identique terminé, ou montre des documents iconographiques, il explique ce qu'il attend, il dit comment il faut le faire et avec quoi,[...], il contrôle ce que font les élèves en recadrant le mieux possible, il devance les erreurs ou en suggère la réparation. Le but est toujours atteint, les productions des élèves sont très homogènes car il n'y a que des "variations dans le même" ». Pour la seconde, « l'enseignant crée une situation, la met en place sans discours introductif, ni démonstration, sans énoncer d'attentes et il laisse se développer des cheminements et une construction propre à chaque élève ». Le métier d'élève est donc différent pour les deux situations. Lors de la première, il faut se questionner sur la pertinence de l'action du professeur par élève interposé et sur la programmation de la production qui « aboutissent à des résultats globalement identiques pour tous les élèves. »

En art-plastique, c'est de l'expérience que naît le savoir et c'est pourquoi il est nécessaire de mettre en place une situation inductrice visant à développer des questionnements durant la réalisation, correspondant à une problématique donnée. Beaucoup d'auteurs s'accordent pour dire qu'il est nécessaire de créer une situation ouverte à partir d'un problème donné. D'après Daniel Lagoutte, l'enseignant doit proposer une situation qui donnera lieu à divers questionnements auxquels les élèves peuvent proposer des réponses variées. Ils doivent être placés devant un problème à résoudre, car selon l'auteur, un thème donné est insuffisant pour la construction d'une séquence. Il est nécessaire de poser un problème aux élèves pour les amener à imiter la démarche de l'artiste, et non l'œuvre. Il ajoute que les élèves ont besoin d'une finalité qui motive leurs actions. Pour lui, une séquence se compose de quatre parties : la sollicitation, la réalisation plastique, la confrontation avec des œuvres et l'approfondissement. La phase de sollicitation correspond au problème posé, aux questionnements qui donneront lieu à des réponses variées. La seconde phase, de production, doit répondre à la question posée par l'enseignant. Les élèves cherchent des solutions, essaient et deviennent acteurs de leurs apprentissages. Ils se confrontent à des procédés, des matériaux, des supports, des outils. Lors de cette phase, le rôle de l'enseignant est alors de les guider et de les stimuler pour les amener plus loin dans leur réflexion. La phase de confrontation avec les œuvres d'art permet d'établir des comparaisons entre les procédés que les élèves ont utilisés et ceux des artistes, mais également de réfléchir aux réponses que ces derniers ont pu apporter aux mêmes questions posées. Enfin, la phase d'approfondissement amène les élèves

à faire un retour sur leur production dans le but de l'enrichir, l'améliorer, en prenant en compte ce qu'ils ont appris des artistes, de leurs camarades et d'eux-mêmes. Bernard-André Gaillot, dans son ouvrage *Arts plastiques,* nuance quant à lui : il ne s'agit pas de résoudre des problèmes mais d'amener les élèves à rencontrer des questions par la pratique, le but étant d'être « confronté à une prise de risque et [d']éprouver ainsi les enjeux liés aux choix que l'on opère. » Pour l'auteur, problématiser, c'est comprendre en quoi il y a problème. Les problématiques peuvent être d'ordre plastique, sémantique ou encore esthétique. Il faut que l'élève se trouve capable de solliciter des comportements.

Dans un dossier du Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil de Lyon, coordonné par Elisabeth Lheritier et intitulé *Une Approche des arts plastiques du cycle 1 au cycle 3,* des enseignants-chercheurs présentent une conception de séquence artistique similaire à celle de Daniel Lagoutte. Le point initial de cette séquence est celui d'une situation-problème, qu'ils définissent pour les arts-plastiques de la façon suivante : « une proposition qui incite à la production (en surface, en volume, en installation…) ; un certain nombre d'objectifs-obstacles liés aux problématiques plastiques à travailler ; la place qu'elle offre à des réponses divergentes demandant d'utiliser une variété de techniques, de matériaux, d'outils en réponse au problème posé. » Il s'agit alors d'élaborer des phases d'incitation, de réflexion et de production. Pour le collectif d'enseignants, une phase d'incitation à l'action permet aux élèves de produire des réponses plus ou moins spontanées, sans prétendre à l'acquisition d'apprentissages nouveaux. Ils permettent à l'élève de faire des propositions personnelles en réponse à un problème. Ils reviennent ensuite sur les différentes incitations possibles : visuelles, verbales, auditives, ou encore à travers les expériences même des élèves. Pour ces enseignants, l'apprentissage des arts-plastiques se situe dans un « équilibre entre la fantaisie (attitude spontanée) et la rigueur (attitude réfléchie) », la technicité ne permettant pas à elle seule d'accroître l'imaginaire des élèves. C'est en servant les activités créatives que les règles permettent de renouveler l'expression, devenant alors conductrices, motivantes. Lors d'une séquence en arts plastiques, les élèves devront donc être amenés à observer des techniques plastiques, s'entraîner et collectionner pour pouvoir répondre aux problèmes rencontrés et enrichir leurs productions.

Il semble donc opportun d'alterner éducation et enseignement artistique, théorie et pratique. L'appropriation d'images à travers l'étude, l'interprétation, la prise d'empreinte, la fréquentation visuelle ou encore la connaissance des implications des artistes ne peut être

détachée de la pratique des élèves, le dessin témoignant d'une manière dont cela a été interprété.

Une autre phase semble importante dans l'organisation d'une séquence d'arts plastiques, celle de la verbalisation. Comme le précise Magalie Chanteux dans *La Pratique des élèves*, l'enseignant a pour mission de faire verbaliser les élèves sur leur production, notamment lors de mise en commun des travaux ou de comparaison avec les artistes. Ces temps de verbalisation permettent aux élèves de mettre « des mots sur les façons dont ils s'y sont pris pour produire ce qui est devant eux, [ils] constatent les effets, expliquent ce qu'ils ont remarqué ou découvert. » Il faut également faire expliciter aux élèves leurs difficultés, leurs échecs dans le but de faire émerger avec l'ensemble du groupe classe des solutions, des idées pour y remédier. Il est important que les élèves puissent identifier et rendre compte des procédés, des techniques ou encore des matériaux qu'ils ont utilisés. Les temps de verbalisation peuvent avoir le rôle d'évaluation. Cette dernière n'est pas inexistante en arts plastiques et doit se situer dans une logique formative. Elle doit permettre de mettre en évidence la cohérence avec la situation-problème posée. Elle repose donc sur l'adéquation du problème et de la réponse, et non sur la qualité technique de celle-ci. Pour Magalie Chanteux, « ce temps d'analyse décentre les élèves de la préoccupation [...] du "combien ça vaut ? Quelle note ?" et leur permet de sortir des attitudes vis-à-vis de l'art "les artistes font n'importe quoi" ou "ils font ce qui leur passe par la tête." » La verbalisation amène les élèves à comprendre les enjeux artistiques d'une production.

Lors de la conception d'une séquence d'arts plastiques, et plus particulièrement pour les séances de production, il est primordial de penser à l'organisation de l'espace et à la mise à disposition de matériaux. Comme le rappelle Daniel Lagoutte, la matière est inductrice. Et Magalie Chanteux complète alors « l'élève n'explore rien de la question, si rien ne l'engage physiquement à explorer. Si la salle est vide de matériaux, sans la moindre sollicitation matérielle, ou si tout est sous clé, une proposition [...] induirait des réponses "papier-crayon"». Les élèves ajustent leurs idées en fonction de ce dont ils ont accès ou des instruments, des matériaux qui leur plaisent. Il est essentiel de leur donner la possibilité de choisir des matériaux, des outils, des techniques.

Lieu du *faire* et du *dire* il est primordial d'associer, lors de la conception d'une séquence d'arts plastiques, des temps de réalisation, de réflexion, d'observation ou encore d'analyse.

Pour Bernard-André Gaillot[4] , l'approche de cet enseignement ne peut être uniquement celle du praticien ou de l'historien, elle se doit d'être "celle de *transversalités* qui fédèrent un ensemble de démarches sous une interrogation commune."

Concernant le dispositif mis en place, il faut se poser certaines questions en amont, que Bernard-André Gaillot a listé : l'élève pourra-t-il s'investir activement dans la tâche ? pourra-t-il construire des connaissances en agissant ? l'objectif apparaît-il clairement ? y a-t-il une ouverture créative faisant appel à l'imaginaire ? quelles modalités avec les questions du champ de l'art sont envisagées ? Cette dernière question laisse transparaître encore une fois l'importance du lien entre la pratique et la référence artistique.

6. Les enjeux de la référence artistique

La culture est indispensable à la libre expression. Pour Morgane Hennechart[5], c'est par l'appropriation progressive de modes de pensées proches de ceux utilisés par les artistes que l'enseignant doit amener les élèves à élargir leur champ de représentation notamment en ce qui concerne la culture. Daniel Lagoutte ajoute qu'il est nécessaire pour l'enfant de connaître des œuvres dans le but de se projeter, créer des projets, des messages à destination d'un public.

Les instructions officielles invitent à un travail tout au long de l'école primaire qui vise l'accès à une culture artistique. L'élève doit pouvoir être invité à « s'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs, établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité » mais également à « être sensible aux questions de l'art » (programmes 2016). Alors, l'observation de référents culturels peut servir de point d'appui pour le développement de la créativité des élèves. En effet, comme il est souligné dans le dossier *La créativité, Une approche des arts plastiques du cycle 1 au cycle 3*[6], la référence artistique leur permet de prendre conscience des problématiques et des notions plastiques travaillées et traduites par les production d'artistes, d'expliciter des démarches qu'ils pourront s'approprier, d'identifier des repères qui permettent de faire des choix pertinents en réponse aux propositions de

[4] Gaillot, B-A. op. cit.
[5] Hennechart, M. (2012). *Quand les Arts Visuels à l'école élémentaire préparent à se construire un rapport au monde, se découvrir, grandir*, Education. 2012.
[6] Lhéritier, E. et coll. (2002). *La créativité : une approche des arts plastiques du cycle 1 au cycle 2,* La collection des dossiers du CEPEC.

l'enseignant, d'exprimer, en les argumentant, des sentiments, sensations et opinions. Travailler sur des sujets similaires à ceux des artistes et confronter leurs productions amènent les élèves à une prise de conscience des atouts et des limites de leurs réalisations. Ces temps de réflexion permettent également de mieux comprendre, appréhender et apprécier les œuvres et rencontres artistiques. Dans ce dossier sur la créativité, il est souligné qu' « une telle approche des référents culturels (en lien direct avec les productions plastiques réalisées en classe), ainsi que les réflexions conduites à partir des œuvres d'art (en particulier celles d'art contemporain), contribuent à inscrire l'élève dans son époque, à lui faciliter la découverte de son environnement culturel. » De plus, comme le précisait Magalie Chanteux dans son article, en verbalisant les relations entre « fait par des élèves » et « fait par des artistes », l'on tente de donner du sens aux démarches et aux productions. Il est donc important d'être confronté à des œuvres, dans le but de travailler l'expression de soi, l'analyse mais également la compréhension des questions de l'art. Daniel Lagoutte explique, en prenant l'exemple d'un tableau de paysage, qu'il ne s'agit pas de s'intéresser à la représentation de ce dernier, mais de ce qu'il a motivé chez l'artiste. Il fait également la distinction entre la copie, qui correspond à l'appropriation de la forme extérieure, et l'imitation, qui elle, est l'appropriation d'une manière d'agir. De plus, il nous rappelle que la culture est faite d'emprunt, et qu'il est important de comprendre l'art comme une donnée « à poursuivre, à dépasser et non à archiver. »

Désormais, il s'agit moins de se servir de la référence iconique pour le dessin d'imitation, de copie, que pour comprendre la posture artistique. Pourtant, il est toujours question de processus d'imitation : l'on copie l'attitude. Il faut sans doute parfois autoriser la copie car l'élève se construit également par imitation, comme le souligne Bernard-André Gaillot : il « ne peut situer sa propre image qu'en l'ancrant dans une représentation du monde ». Il nuance cependant en expliquant que l'identité ne peut se réduire à l'identique.

La diffusion des images est aujourd'hui plus prégnante et plus accessible. Gilbert Pélissier, dans son article « Au-delà des images », explique que l'enseignant a acquis un nouveau pouvoir, celui de l'appropriation dans sa pratique du « pouvoir stimulant et transformateur de l'image qui réagit sur les formes artistiques traditionnelles. » Il peut alors choisir les rapprochements qu'il souhaite, faire des liens qui lui sont particuliers. Il doit cependant susciter la rencontre, en faisant « basculer l'anecdote du sujet dans la peinture et le pictural dans l'artistique. »

Pour Bernard-André Gaillot, il est nécessaire d'envisager la fonction de la référence artistique, picturale, qui est une donnée importante du dispositif didactique. Pour l'auteur, l'apport sera différent si la référence est présentée magistralement ou si au contraire elle est un objet de recherche. En amont de la réalisation, elle pourrait « amorcer l'expression plastique » tout en étant possiblement à l'origine d'une modélisation. Présentée pendant, la référence peut relancer les élèves. Enfin, introduite après l'expression plastique, elle donne lieu à un élargissement.

7. Problématique

A travers ces recherches littéraires, différentes conceptions de séquence d'arts plastiques, mêlant pratique et découverte, ont émergées. La référence artistique peut servir de point de départ et de sollicitation placée en début de séquence, elle peut aider les élèves en cours de production, ou élargir les réponses trouvées. Pour certains auteurs, elle a un rôle central dans la séquence, n'intervenant qu'après une première production pour enrichir les réponses des élèves, et amener ses derniers à répondre à la problématique donnée. L'imprégnation et la confrontation à des œuvres doit être présente. Comme Daniel Lagoutte le suggère, il est important d'amener les élèves à imiter la démarche de l'artiste, et non son œuvre. Il serait donc intéressant de s'interroger désormais sur la place de la référence artistique dans la conception d'une séquence d'arts plastiques et du travail réalisé autour de cette référence, afin que celle-ci alimente la démarche de l'élève et non qu'elle l'amène vers une reproduction « à la manière de ». A quel moment est-il préférable de présenter une référence artistique pour que celle-ci nourrisse la démarche créatrice de l'élève dans le but de répondre à un problème donné, sans pour autant être sclérosante ?

III. Protocole de recherches

A travers la mise en place d'un protocole de recherches, nous allons tenter de répondre à la problématique énoncée, afin de trouver s'il existe un moment plus adapté pour présenter une référence artistique à des élèves dans le but de nourrir leur démarche créatrice. J'ai expliqué aux élèves que nous allions séparer la classe en deux groupes, afin de mener une expérience en arts plastiques, sans pour autant entrer dans les détails du déroulement des séances. A la fin de cette recherche, je leur ai exposé ce que chaque groupe avait réalisé et je leur ai expliqué pourquoi.

---

1. La méthodologie

1.1 Les participants à l'étude

Pour mener cette expérience, j'ai mis en place une recherche expérimentale au sein d'une classe de 24 élèves de CM2, à l'école primaire publique de Novalaise (Savoie). Il s'agit d'une école rurale dont les familles sont pour la grande majorité issues des classes moyennes et aisées. La classe a donc été partagée en deux groupes, présentant néanmoins des caractéristiques similaires (âge et sexe). Les deux groupes étaient alors constitués de 12 élèves, le premier comprenant quatre garçons et huit filles (groupe A), le second comprenant trois garçons et neuf filles (groupe B).

1.2 Les sujets

Comme nous l'avons vu dans l'état de l'art, notamment avec Daniel Lagoutte, il est primordial de proposer aux élèves de répondre à un problème donné, de les confronter à des questionnements. C'est pourquoi j'ai choisi de travailler autour de la notion de mouvement et de construire mon observation en deux étapes, correspondant chacune à un sujet différent au sein d'une même séquence. Le premier sujet posait aux élèves le questionnement suivant :

comment mettre en mouvement un paysage statique ? (sans autres contraintes d'utilisation de matériaux, de procédés, de techniques). Le second proposait aux élèves de reproduire un paysage qui semblait cette fois-ci déjà en mouvement puisqu'il s'agissait de représenter une tempête, d'après le titre du projet « tempête en couleurs ! »

La première séquence s'adressait au groupe A, et ne faisait pas intervenir la référence artistique en amont d'une première expérimentation de l'élève face à un problème donné. La seconde, quant à elle, proposait au groupe B l'étude d'une œuvre, de son artiste et des procédés que celui-ci a utilisés, avant l'expérimentation artistique. Un second sujet était ensuite donné aux deux groupes, après que le groupe A ait également travaillé sur la référence initiale.

1.3 Objectifs, compétences et domaines du socle

A travers ces deux sujets, les objectifs des élèves étaient d'être confrontés à divers questionnements, émanant d'une problématique artistique donnée (matériaux, processus, techniques), d'anticiper un processus de création et de solliciter ou non des références artistiques dans le but de servir un projet, sans les imiter. Plusieurs compétences ont été travaillées. La première, celle de s'exprimer, d'analyser sa pratique et celle des autres. Les élèves se sont exercés à établir une relation avec les artistes, s'ouvrir à l'altérité. Plus précisément, ils ont eu à décrire et interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique leurs productions plastiques, celles de leurs pairs et des œuvres d'art étudiées en classe, comme le formulent les programmes. Ils ont appris à justifier leurs choix, à exprimer leurs émotions. Une seconde compétence a été travaillée : celle de la sensibilité face aux questions de l'art. Les élèves se sont exercés à identifier une œuvre et ce projet a participé à l'élaboration d'une première culture commune. La mise en œuvre d'un projet artistique a également été approfondie, notamment dans le choix et l'identification des outils et compétences nécessaires à la réalisation des différents sujets. Enfin, les élèves ont pu expérimenter, produire, créer en choisissant, en organisant et en mobilisant des gestes, des outils et des matériaux en fonction des effets qu'ils produisent.

À travers les séquences mises en œuvre pour l'élaboration de ce protocole de recherches, quatre des cinq domaines du socle ont été abordés. Le premier, *les langages pour penser et communiquer*, a été travaillé en réalisant, donnant à voir et à réfléchir sur des productions plastiques de natures diverses suivant une intention artistique ou encore en

repérant les écarts entre l'intention de l'auteur, la production et l'interprétation par les spectateurs, et enfin, en formulant une réaction, un ressenti face à une œuvre. Avec la planification des étapes et des tâches pour la réalisation des productions, le second domaine *Les méthodes et outils pour apprendre* a pu être abordé. Les élèves ont également été amenés à exprimer des émotions ressenties, formuler des opinions, prendre de la distance avec celles-ci, les confronter à celle d'autrui et en discuter, en lien avec *la formation de la personne et du citoyen*. Enfin, en pratiquant diverses formes de créations artistiques, en maîtrisant des repères dans le temps, en étant capable de situer quelques œuvres dans leurs contextes et en exerçant leur regard critique sur une œuvre, les élèves ont pu approcher *les représentations du monde et de l'activité humaine*.

Ce projet autour du mouvement aura permis de travailler l'un des trois questionnements de l'enseignement des arts-plastiques : celui de la matérialité de la production plastique et de la sensibilité aux constituants de l'œuvre, s'intéressant à la réalité concrète d'une production, aux qualités physiques des matériaux, aux effets du geste. La référence artistique était ici un point d'appui pour l'enrichissement de techniques, de procédés à travers l'observation et l'éprouvement de gestes, de matériaux, de sensations, nourrissant également la culture commune des élèves.

1.4 La mise en œuvre matérielle

Les élèves des deux groupes devaient choisir, en amont des séquences, la photo d'un paysage qu'ils affectionnaient (ou en prendre une dans un stock préparé dans ce but). La séquence de chacun des deux groupes se structuraient en six séances d'arts-plastiques (avec la possibilité d'une séance supplémentaire pour les élèves n'ayant pas terminé leur production) et de deux séances décrochées de verbalisation.

Les séances se déroulaient dans l'atelier d'arts plastiques, où le matériel était déjà installé et à la disposition des élèves. Ces temps de production ne duraient pas plus de quarante minutes.

1.5 Le déroulement

1.5.1 Une séquence sans étude de référence artistique en amont de la pratique.

Séance 1

Pour commencer cette recherche, les élèves du groupe A (groupe sans référence artistique), ont donc choisi leur paysage. La séquence leur a ensuite été présentée, d'après le titre « Faut qu'ça bouge ! » et le questionnement : « comment mettre en mouvement un paysage statique, qui ne bouge pas ». Il s'agissait donc pour les élèves de reproduire en mouvement leur paysage : « je vais donc vous demander de trouver un moyen de représenter ce paysage qui ne bouge pas, et de le rendre vivant. » Nous avons commencé par définir et préciser les termes du sujet comme la notion de statisme, mais également des notions liées aux arts plastiques, dont les élèves auraient besoin par la suite de la séquence : procédé, matériau ou figuratif (thème déjà abordé au cours de l'année, en lien avec l'*abstrait*). Mais avant de laisser les élèves en production libre, ces derniers se sont livré à une phase d'observation, à la suite de laquelle ils devaient répondre aux questions suivantes :

- *Qu'est ce qui est intéressant dans le paysage ? Qu'est ce qui ressort (ombre, lumière, couleur, etc.)*
- *Comment faire pour mettre ce paysage en mouvement ? Que vas-tu utiliser ?*
- *Quels sont les problèmes que tu penses rencontrer pour reproduire ce paysage ?*
- *Quelles sont tes idées pour essayer de surpasser ces problèmes ?*

Il était également important de leur rappeler que leurs choix devaient être justifiés, et qu'il n'y aurait que très peu de séances pour réaliser cette production, certains élèves de la classe ayant tendance à passer beaucoup de temps sur ce genre de sujet. Les élèves pouvaient ensuite commencer. Ils avaient à leur disposition encre, peinture, pinceaux, couteaux de peinture, feutres, coton-tige, crayons de couleur, craies pastel, crayons de papier, feuilles blanches en formats A4 et A3 180g.

Séances 2 et 3

Les deux séances qui ont suivi permettaient aux élèves de continuer et de terminer leur production. En début de séance, l'on reprenait le thème abordé la semaine précédente, et les élèves relisaient leurs annotations (séance 1).

Séance décrochée

Après avoir terminé leur production, chaque élève a tenté de répondre aux questions suivantes :

- *Décris ta production à quelqu'un qui ne la voit pas.*
- *Quels procédés, matériaux ou éléments figuratifs as-tu utilisés pour créer le mouvement ?*
- *Qu'est ce qui a été compliqué à réaliser ?*

Une fois ce temps de réflexion effectué, nous avons affiché les productions du groupe pour un temps de verbalisation, de comparaisons constructives en revenant sur les différentes façons de faire trouvées par les élèves. Ces échanges ont été enregistrés.

Séance 4

Avant de redonner au groupe A un second sujet autour de la notion de mouvement, nous avons abordé une référence artistique répondant à la problématique d'un paysage en mouvement (la référence alors donnée au groupe B en amont du premier sujet). Il s'agissait donc d'une séance d'histoire de l'art à partir de *La Nuit étoilée* de Vincent Van Gogh. J'ai projeté le tableau au rétroprojecteur puis demandé aux élèves ce qu'ils voyaient (étoiles, arbre, village, lune, la nuit…), et ce qui rendait ce tableau « vivant » (les rythmes tournoyants, les touches faites avec le pinceau…). Nous avons ensuite observé plus attentivement certains éléments, comme le cyprès, les volutes de lumière dans la nuit, le vent, représenté par des vagues, la lune et les étoiles entourées par des halos de lumière. Ensuite, nous avons abordé les matériaux et la technique utilisée par l'artiste : d'épaisses touches, très visibles et plutôt hachées, de peinture à l'huile. Enfin nous avons parlé de l'artiste lui-même et de la création de cette œuvre.

Après ces temps d'échange, nous avons repris ensemble les caractéristiques qui ont émergées, dans un tableau à trois colonnes établi par les élèves (avec étayage) d'après le vocabulaire utilisé en séance 1 : procédés, matériaux et représentation figurative. Enfin, les élèves ont réalisé une fiche d'activité (annexe 1) reprenant ainsi les observations et les informations relevées pour une imprégnation de l'œuvre plus importante encore.

Séance 5

Le deuxième sujet a ensuite été annoncé aux élèves : il s'agissait cette fois-ci, de représenter une tempête. Ils avaient à leur disposition les mêmes outils et matériaux que lors

du premier sujet.

Séances 6 et 7

Les deux séances qui ont suivi permettaient aux élèves de continuer et de terminer leur production.

Séance décrochée

Comme pour le premier sujet, après avoir terminé leur production, chaque élève devait cette fois-ci répondre aux questions suivantes :

- *Quels sont les éléments que tu as utilisés pour représenter une tempête ? (matériaux, procédés, ou éléments figuratifs)*
- *Est ce que l'œuvre de Vincent Van Gogh t'a aidée ou inspirée à un moment ou un autre, pour le premier dessin, le second, ou les deux ?*

Une fois ce temps de réflexion effectué, nous avons affiché les productions du groupe pour un temps de verbalisation revenant sur les différentes façons de faire trouvées par les élèves. Ces échanges ont été enregistrés.

1.5.2 Une séquence avec étude de référence artistique en amont de la pratique.

Les élèves du groupe B ont eu les mêmes séances que le groupe A, mais dans un ordre différent. La première séance correspondait à la séance d'histoire de l'art autour de *La Nuit étoilée* de Van Gogh. Nous avons donc abordé dans un premier temps la problématique d'un paysage en mouvement et les réponses plastiques, matérielles et techniques de l'artiste, avant de reprendre ces éléments dans un tableau, comme pour le groupe A, puis à travers la feuille d'activité. Après cette première séance d'observation et de relevé, les élèves ont pu découvrir le sujet et commencer leur production, ayant à leur disposition le même matériel que le groupe A. Le travail s'est déroulé sur deux à trois séances pour permettre à tous de terminer son projet. Puis les élèves ont été amenés à répondre aux questions autour de leur production (description, matériaux, procédés, etc.) puis à échanger, lors d'une séance d'affichage, sur les différentes façons qu'ils avaient trouvées pour mettre en mouvement un paysage statique. Les échanges ont également été enregistrés. Après cela, le second sujet leur a été présenté, de la même manière que pour le groupe A. Sur trois séances, et toujours avec le même matériel, ils ont pu s'adonner à la création d'une tempête. Enfin, la séquence s'est clôturée par les

questions ainsi qu'un nouveau temps d'échange d'après l'affichage des créations de chacun, pour mettre en avant les méthodes, les procédés, les techniques mais aussi les matériaux utilisés.

1.6 La méthode d'analyse des données

Au cours de cette recherche, plusieurs relevés de données ont été effectués. En amont de chaque production, les élèves devaient mettre par écrit leurs pensées, leurs idées et leurs doutes, pour pouvoir s'y référer eux-mêmes en cours de réalisation. Cela me permettait également de garder une trace de leurs interrogations et de leur réflexion visant à proposer une réponse au problème donné. Une fois leur production terminée, les élèves devaient à nouveau renseigner leur volonté, ce qu'ils avaient voulu représenter et de quelle manière. Ces étapes de métacognition leur permettaient de s'approcher d'une compréhension du lien cause-effet.

Les temps d'échanges réalisés à l'oral venaient également compléter ces données écrites, d'autant plus qu'elles étaient enregistrées, ce qui me permettait de pouvoir y revenir à tout moment. Au cours de ces temps d'échanges en petit groupe, les élèves « petits parleurs » et les élèves ayant eu du mal à exprimer leurs idées à l'écrit, ont pu expliciter ce qu'ils avaient réalisé.

Les productions plastiques (annexes 2) des élèves étaient directement des résultats exploitables, en lien avec l'œuvre de Van Gogh, appuyées par les explications de leur auteur.

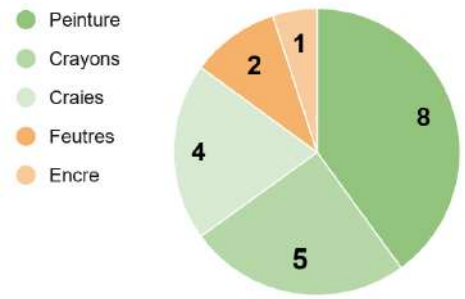
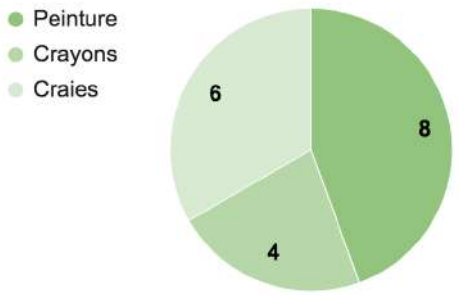
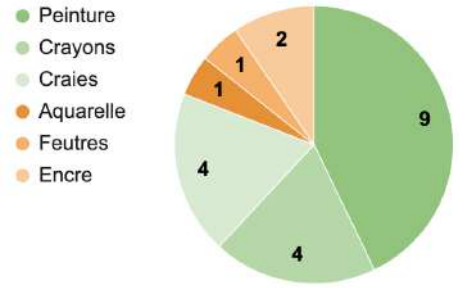
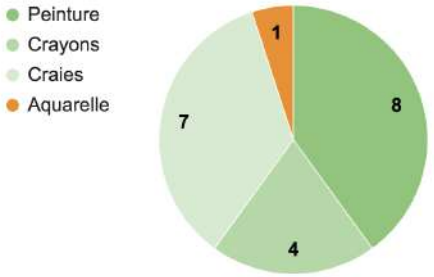
Le relevé de caractéristiques autour de *La Nuit Étoilée* effectué avec chaque groupe a servi de point central pour l'analyse des données. Il s'agissait de mettre en regard les réponses des élèves avec celles du peintre, énoncées au préalable par les élèves eux-mêmes. Parmi les réponses de l'artiste relevées par les élèves (identiques aux deux groupes), trois catégories se sont dessinées : l'usage de matériaux spécifiques, de procédés (d'application des matériaux) et la représentation d'éléments figuratifs. Concernant le matériau utilisé pour *La Nuit étoilée*, les élèves ont relevé qu'il s'agissait de peinture. En étudiant l'œuvre et son artiste de manière plus approfondie, ils ont pu noter qu'il était question de peinture à l'huile, mais que l'artiste avait également l'habitude d'utiliser des craies, des crayons, parfois de l'aquarelle et de l'encre. Pour les procédés utilisés, les deux groupes ont remarqué que le peintre avait appliqué la

peinture en petites tâches ou traits (aplat de couleurs). Selon les dires des élèves, l'artiste semblait se servir de ces tâches pour donner une direction, qu'il accompagnait d'éléments figuratifs. Ces éléments sont multiples : il s'agit de la déformation des objets (le cyprès au premier plan par exemple), des spirales dans le ciel, que certains ont également apparentés à des vagues, des halos de lumières (eux-mêmes en mouvement circulaire), des nuages mouvant, et des dégradés de couleurs. C'est donc en me servant de cette liste et en comparant les différentes manières de faire et les différentes réponses trouvées par les élèves et l'artiste que j'apporterai des observations et des conclusions quant au rôle et à la place de la référence artistique au sein d'une séquence d'arts plastiques. Avec l'appui de graphiques, je ferai une observation détaillée de l'influence de l'œuvre étudiée sur les matériaux, les procédés et les éléments figuratifs mais également de l'évolution de ces derniers au cours de la séquence.

2. Les résultats

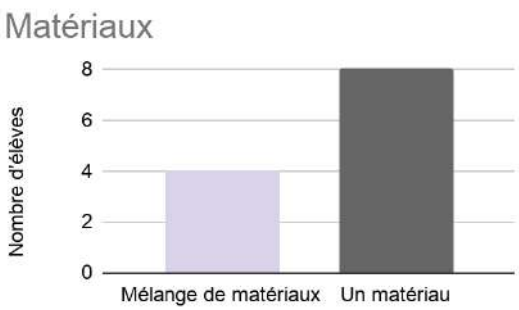
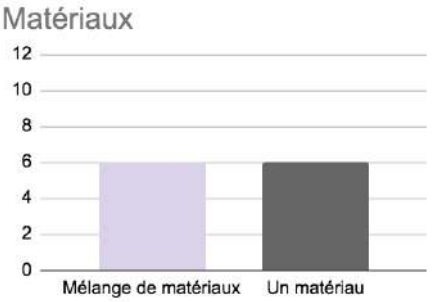
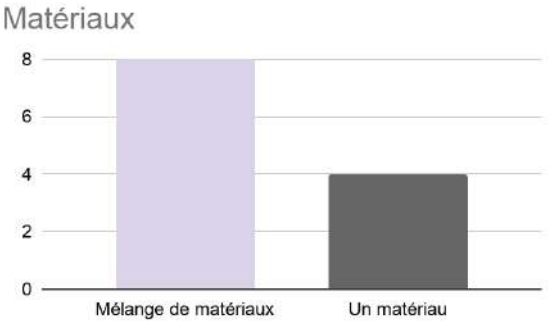
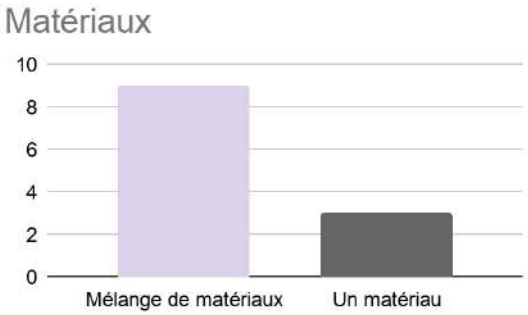
2.1 Les matériaux utilisés

Lors du travail d'analyse réalisé par les deux groupes autour de *La Nuit étoilée*, les élèves ont relevé le matériau principal utilisé par l'artiste pour cette œuvre : la peinture. Par la suite, ils ont découvert que l'artiste utilisait également des craies et des crayons, dédaignant les outils coûteux. Dans quatre graphiques, je reprends les matériaux utilisés par les élèves des deux groupes, pour le premier puis le second dessin. Les secteurs graphiques dans les tons verts correspondent aux matériaux relevés dans l'œuvre de Van Gogh, ceux dans les tons oranges, par les élèves uniquement.

	Groupe A	*Groupe B* *référence artistique*
Dessin 1		
Dessin 2	*Référence artistique* 	

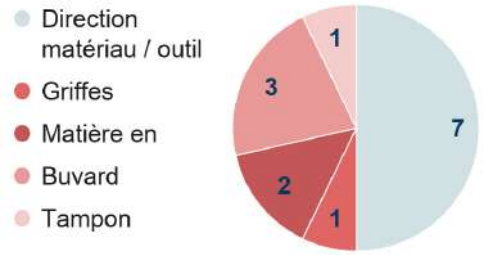
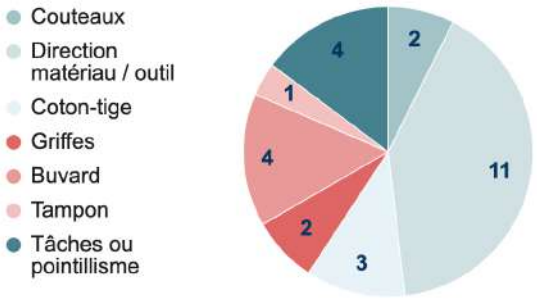
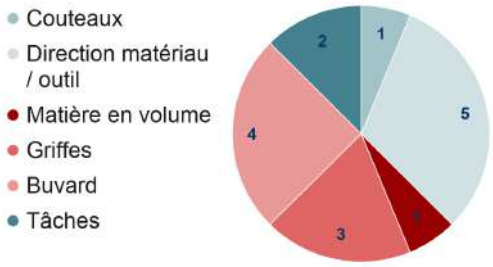
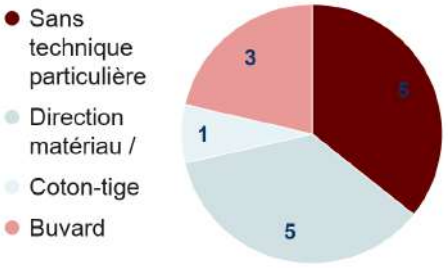
À travers ses différents graphiques, l'on peut observer que pour le premier dessin, les élèves du groupe A ont utilisé plusieurs matériaux, dont deux de plus que le groupe B. En effet, le second groupe n'a utilisé que trois matériaux différents, correspondant à ceux usités par l'artiste. Lors du second dessin, les groupes ont tous deux utilisé un autre matériau : l'aquarelle (crayons aquarellables), pourtant déjà à leur disposition lors du premier sujet. L'intervention de la référence artistique pour le groupe A, avant le second dessin, n'a pas empêché les élèves de continuer une recherche de matériaux.

J'ai également pris en compte l'usage de matériaux mixtes de certains élèves, dans les deux groupes.

<table>
<tr><th></th><th>Groupe A</th><th>Groupe B
Référence artistique</th></tr>
<tr><td>Dessin 1</td><td>
</td><td>
</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Dessin 2</td><td>Référence artistique</td><td rowspan="2">
</td></tr>
<tr><td>
</td></tr>
</table>

2.2 Les procédés d'application

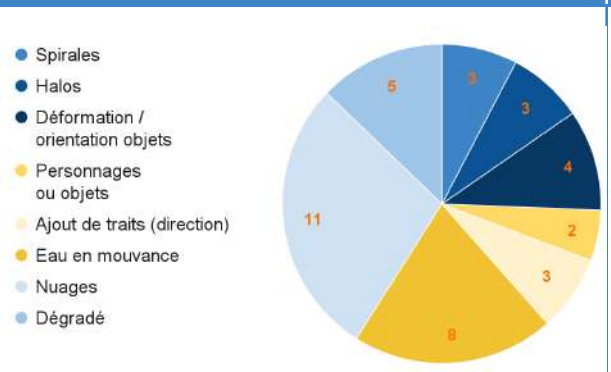
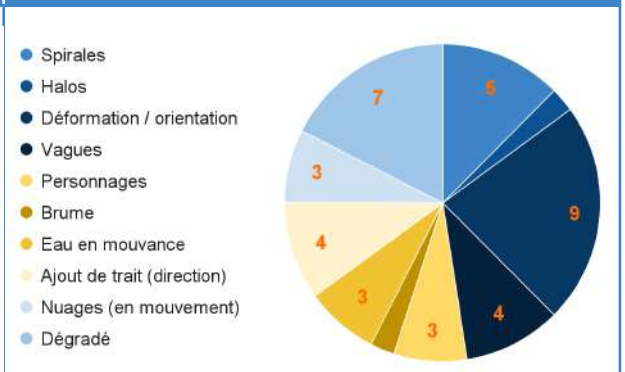
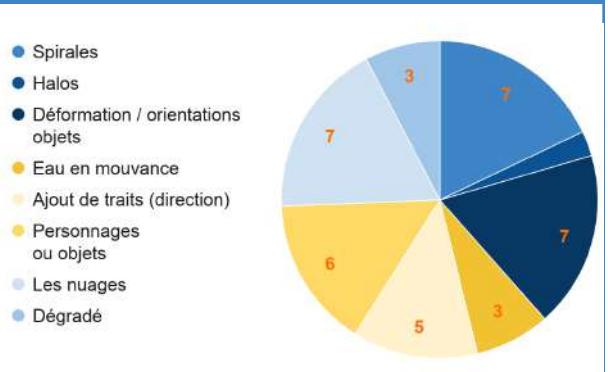
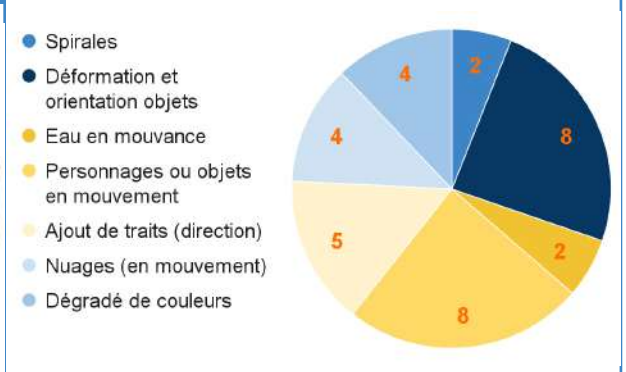
Il a été analysé avec les élèves que l'artiste avait appliqué la peinture sur sa toile par aplats, formant des tâches voire des traits mouvant dans une certaine direction. Par la suite, nous avons complété ces observations par des informations supplémentaires, expliquant que l'artiste utilisait parfois des roseaux pour appliquer sa peinture. Les procédés usités par Van Gogh et les élèves correspondent aux secteurs bleus, ceux des élèves uniquement aux secteurs roses. J'ai effectué le choix d'associer l'application par couteaux ou coton-tige à celle de l'artiste avec des roseaux car les élèves qui ont utilisé ces procédés ont appliqué la peinture en tâches.

	Groupe A	*Groupe B* *référence artistique*
Dessin 1		
Dessin 2	*référence artistique* 	

On observe que les élèves des deux groupes ont utilisé des procédés différents de l'artiste pour les deux dessins, comme la griffe dans la peinture, le tampon ou encore le buvard, technique abordée en cours d'année avec mon binôme. L'on remarque une spécificité du groupe A, où certains élèves ont aussi cherché à mettre en volume leur matériau (le volume se rapprochant pour eux de mouvement). Concernant le groupe B, on relève une place plus importante pour l'utilisation des procédés de l'artiste comme la direction du matériau ou de l'outil pour signifier le mouvement (les aplats de Van Gogh), l'application au couteau ou encore au coton-tige, ces deux derniers procédés étant inexistants pour le groupe A lors du premier dessin. Ils apparaissent en revanche lors du second dessin, après que les élèves aient été confrontés à la référence artistique. Enfin, pour le deuxième sujet du groupe B, l'on observe une réduction des procédés utilisés.

2.3 Les éléments figuratifs

Avec les élèves, nous avons noté qu'il y avait dans l'œuvre étudiée de Vincent Van Gogh, des éléments représentés qui permettaient eux-mêmes de signifier le mouvement. Nous avons relevé les spirales et volutes mais également les nuages et les vagues dans le ciel qui, dans l'imaginaire des élèves, étaient apparentés au vent. Il y avait aussi la déformation des objets, comme le cyprès ondulé, les halos de lumière autour des étoiles et de la lune et enfin les dégradés de bleu qui participent à la mouvance du tableau. Les éléments figuratifs utilisés par Van Gogh et les élèves correspondent aux secteurs bleus, quant aux nouveaux trouvés par les élèves eux-mêmes, ils correspondent aux secteurs jaunes.

	Groupe A	***Groupe B*** *référence artistique*
Dessin 1		
Dessin 2	*référence artistique* 	

Le premier sujet demandait aux élèves de reproduire en mouvement un paysage qu'ils avaient choisi. La moitié des élèves avaient un paysage qui représentait déjà un cours d'eau,

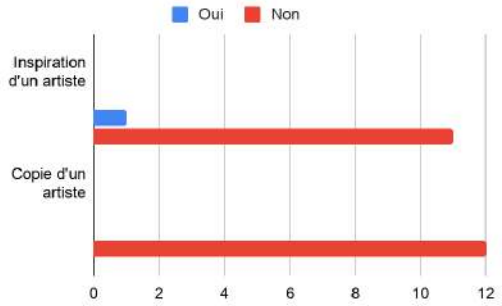
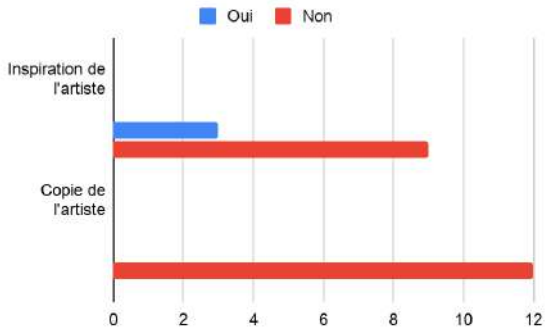
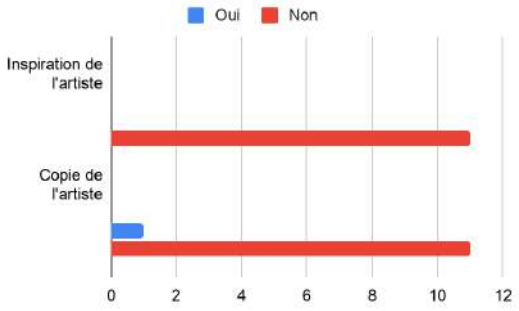
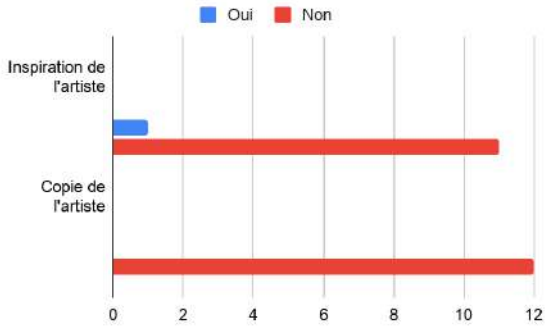
10 élèves pour le groupe A et 3 élèves pour le groupe B. Les résultats présentés ici sous la dénomination « vagues » correspondent aux élèves qui ont choisi de créer des sortes de vagues dans le ciel. En revanche, l'on entend sous la dénomination « eau en mouvance » les élèves ayant mis en mouvement les cours d'eau représentés sur leur paysage. Pour le groupe A, aucun élève n'a créé de vagues dans le ciel, qu'il s'agisse du premier ou du second sujet mais 8 élèves sur 10 se sont tournés vers la mise en mouvement de l'eau déjà présente. Pour le groupe B, 4 élèves ont recréé des vagues.

Pour le premier sujet, la correspondance des éléments figuratifs de l'artiste et du groupe B est importante. En revanche, les deux groupes semblent s'en détacher pour le second sujet. Un élément reste présent tout de même, qu'il s'agisse du sujet 1 pour le groupe B ou du sujet 2 des deux groupes, c'est celui de la déformation et de l'orientation des objets. Peu utilisé lors du premier dessin par le groupe A (4 élèves), cet élément est représenté par plus de la moitié des élèves pour le second. Le groupe B quant à lui s'en sert dès le début ; il s'agit de l'élément le plus représenté, et les élèves s'en servent encore pour le second temps de l'expérimentation. Les nuages représentent également une grande part des éléments utilisés par les deux groupes.

2.4 Inspiration et copie

Les élèves ont été amenés à répondre à deux questions après chaque production. Le groupe A s'est vu proposé les questions suivantes : « T'es-tu inspiré d'un artiste pour réaliser ta production ? As-tu cherché à copier un artiste ? » Le groupe B quant à lui a dû répondre aux questions : « T'es tu inspiré de Van Gogh ? As-tu essayé de le copier ? »

Concernant le second sujet, les deux groupes devaient répondre aux mêmes questions : « Pour ce sujet, t'es-tu inspiré de Van Gogh ? As-tu essayé de le copier ? »

<table>
<tr><td></td><td>Groupe A</td><td>Groupe B
référence artistique</td></tr>
<tr><td>Dessin 1</td><td>
</td><td>
</td></tr>
<tr><td>Dessin 2</td><td>référence artistique

</td><td>
</td></tr>
</table>

L'on s'aperçoit à travers ces différents graphiques qu'un élève du groupe A s'est inspiré d'un artiste pour réaliser sa production du sujet premier sujet (annexe 3). En amont du travail, lorsque j'ai évoqué le sujet et l'idée de mettre en mouvement un paysage, cet élève m'avait effectivement parlé de *La Nuit étoilée* de Vincent Van Gogh.

Trois élèves du groupe B (annexe 4) se sont inspirés de l'artiste pour le premier sujet et un seul uniquement pour le second (annexe 5). Concernant le second sujet du groupe B, qui n'a été confronté à la référence qu'à ce moment-là, un élève a essayé de le copier (annexe 6).

3. Discussion

Ces différentes expérimentations ont permis de mettre en avant un certain nombre de résultats qu'il conviendrait désormais de discuter. Avec les différents graphiques, l'on

s'aperçoit que la présence de l'artiste, après avoir été mise en avant, est significative dans les travaux des élèves. Concernant les matériaux par exemple, le groupe auquel la référence artistique a été présentée en amont du premier sujet, n'a utilisé que les matériaux trouvés chez l'artiste. Chez les élèves du groupe A, qui ont bénéficié de l'apport de la référence pour le second sujet, l'on remarque une légère augmentation de l'utilisation de la peinture. Si l'on reprend cette fois-ci les procédés, l'on peut faire le même constat. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les élèves ont utilisé sciemment ces apports, ces références à l'artiste. Cependant, qu'il s'agisse du groupe ayant eu eu la référence en amont du premier sujet ou celui en amont du second, l'on ne peut conclure que cette référence ait été enfermante voire sclérosante. Il semblerait plutôt que les élèves se soient « nourris » de ce qu'ils avaient à leur disposition, des idées, des techniques ou encore des matériaux choisis par l'artiste, mais ils n'ont pas reproduit une œuvre « à la manière de ». Il y a, concernant les matériaux et les procédés utilisés, une influence que l'on peut observer à travers l'augmentation d'utilisation ou même la nouveauté d'utilisation chez les élèves du groupe A, comme pour l'usage des coton-tige ou des tâches (aplats de couleur) lors du sujet de la tempête. Pourtant, lors du premier sujet, ils ont eux aussi utilisé de la peinture, des craies et des crayons, même si ces usages n'étaient pas exclusifs. Le groupe B quant à lui, s'est ouvert à d'autres propositions pour le second sujet, en s'essayant à l'aquarelle ou encore aux feutres. On peut également remarquer, en s'intéressant au graphique des éléments figuratifs, que le groupe A a utilisé les nuages pour pouvoir signifier le mouvement. Cette correspondance d'utilisation peut s'apparenter au fait que dans la conception, la représentation du mouvement chez les élèves, le nuage est en mouvance, tout comme le soleil et la lumière.

Il se peut que la référence de *La Nuit étoilée*, n'ait pas été enfermante pour les élèves car les différents sujets ne l'étaient pas eux-mêmes. En effet, le premier sujet étant une reproduction d'un paysage, les élèves ne pouvaient reproduire le tableau « à la manière de » et ne pouvaient que se servir d'éléments relevés, les interpréter. Il y a la production d'un élève du groupe B qui est très représentative de l'influence de Van Gogh (annexe 7), notamment dans l'utilisation des procédés. Mais il ne s'agit que d'un élève sur douze. Pour le second dessin, les élèves pouvaient sans doute se retrouver davantage dans une situation modélisante du fait qu'il ne s'agissait pas d'une reproduction d'un paysage déjà donné. Mais le thème de la tempête suffisait à ouvrir les propositions, les éloigner d'une représentation « à la manière » du tableau de Van Gogh, même si la production d'un élève du groupe A (annexe 6) en est très fortement inspirée (encore une fois, l'effectif est assez faible, un élève sur douze). En

s'intéressant toujours aux sujets, l'on peut relever que ces derniers étaient évocateurs de certains types de réponses, correspondantes alors à celles de l'artiste. En effet, la tempête pouvait aisément amener les élèves à reproduire des nuages, des traits signifiants le vent. Les spirales sont des éléments qui sont aussi fréquemment utilisés pour représenter le vent, lui-même synonyme de mouvement. Il est donc important de nuancer la correspondance des réponses plastiques des élèves en lien avec celles de l'artiste.

Peut-être aurait-il fallu un troisième sujet, s'éloignant un peu plus de la représentation figurative pour relever une évolution des réponses, des emprunts plus importants ou des idées mises au service des productions, même si l'on a pu noter que le groupe B avait fait évoluer ses idées, s'était ouvert à d'autres matériaux par exemple. Cela aurait pu être intéressant, notamment pour le premier groupe, de voir si les élèves continuaient de combiner leurs idées avec des apports de l'artiste.

Le fait qu'il y ait différents matériaux à leur disposition a peut être permis aux élèves de ne pas enfermer leur proposition. Comme l'expliquait Magalie Chanteux[7], l'espace de création doit être aménagé pour solliciter ou répondre à l'imagination des élèves. L'on peut également s'intéresser aux graphiques des compositions mixtes : très peu d'élèves se sont dirigés vers une production utilisant un unique matériau, à la différence de l'artiste pour sa toile *La Nuit étoilée*.

On ne peut pas vraiment dire qu'il y ait un moment plus opportun pour présenter aux élèves une référence artistique. En s'intéressant au premier groupe, l'on s'aperçoit pour les deux sujets que les élèves ne s'enferment pas vers des techniques, des matériaux ou encore des éléments figuratifs après avoir abordé la référence artistique. Le second groupe s'ouvre également à de nouvelles idées pour le deuxième dessin. Peut être pouvons nous tout de même soulever l'idée que dès le sujet du paysage, le groupe n'ayant pas encore eu la référence trouve des idées neuves qu'ils continueront d'exploiter lors du sujet de la tempête, et que le second groupe n'utilisera à aucun moment, comme pour la mise en volume de la matière par exemple.

Les résultats obtenus sont à analyser avec précaution. La principale source de ces résultats est visuelle : il s'agit des productions des élèves. Il était assez compliqué de

[7] Chanteux, M. (1998). *«* La pratique des élèves dans l'enseignement des arts plastiques »*, Société française n°10*, *Politiques éducatives, travail enseignant et activités de l'élève.*

demander aux élèves d'expliciter leur choix, de décrire leur démarche en amont. Lors du premier sujet, sur vingt-quatre élèves, seulement dix ont placé la difficulté au niveau du mouvement, à la question *quels sont les problèmes que tu penses rencontrer pour reproduire ce paysage en mouvement.* La totalité des élèves s'est intéressée uniquement aux matériaux pour répondre à la question *comment faire pour mettre ce paysage en mouvement ? que vas-tu utiliser ?* L'on peut s'interroger sur la pertinence de ces temps de réflexion pour mettre en lumière des emprunts. En revanche, ce sont des temps nécessaires pour développer des compétences et des connaissances en art. Les élèves doivent être placés en situation d'observation, de description et d'analyse. Les temps d'échange quant à eux ont été très bénéfiques, car les élèves s'exprimant mal à l'écrit, ou n'ayant pas compris les questions, pouvaient s'exprimer plus clairement et expliciter de manière plus précise leur démarche. Ils ont permis de confirmer ou non ce qui était représenté réellement sur les productions de chacun.

Par rapport aux réponses des questions liées à l'inspiration et la copie de l'artiste, l'on remarque que peu d'élèves ont reconnu s'être inspirés consciemment de l'artiste (trois pour le groupe B, sujet 1 et un pour le groupe A, sujet 2). Les réponses plastiques se rejoignent, mais l'on ne peut savoir si cela était voulu et réfléchi par les élèves, si les réponses de l'artiste ont été conscientisées pour répondre aux problèmes plastiques posés aux élèves. Peut-être aurait-il fallu poser des questions plus précises, mais il était compliqué de ne pas poser trop de contraintes enfermantes aux élèves, ou trop directrices.

On peut imaginer que les élèves s'étant inspirés ou ayant copiés ont anticipé la demande du professeur. Étant donné que l'expérience a été expliquée aux élèves, les plus scolaires ont pu imaginer qu'il fallait reproduire, qu'il fallait s'inspirer de l'œuvre. On peut émettre l'hypothèse qu'ils étaient dans l'attente de quelque chose.

Enfin, il nous est également possible de discuter la classification des différentes utilisations de chacun (procédé, matériau, éléments figuratifs). Même si les élèves m'ont expliqué individuellement leurs productions, il se peut qu'une part de subjectivité existe dans le relevé et la classification de ces éléments.

IV. Conclusion

Le rôle des arts plastiques est essentiel dans la construction de soi à l'école et l'enseignement des arts doit être pensé et réfléchi comme toutes les autres disciplines des programmes. Il est important de mettre en relation pratique et théorie, productions personnelles et production d'artistes pour que les élèves comprennent les enjeux de l'art et s'inscrivent dans la société qui est la leur. Les arts plastiques participent à la formation de la personne et du citoyen, et les œuvres à la représentation du monde et des sociétés. La référence artistique ainsi que la production doivent amener les élèves à s'interroger sur leur pratique, à comprendre les enjeux de l'art. Il faut penser la place de la référence artistique en fonction du rôle qu'elle occupera au sein de la séquence, en la mettant en relation avec les objectifs à atteindre et les moyens mis à disposition qui interviennent tout autant dans le processus de création. La référence iconique a un rôle essentiel, il faudrait désormais s'interroger sur les critères de choix de celle-ci.

V. Bibliographie

Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Esf.

Chanteux, M. (1998). *«* La pratique des élèves dans l'enseignement des arts plastiques »*, Société française n°10*, *Politiques éducatives, travail enseignant et activités de l'élève.*

Gaillot, B-A. (2006). *Arts plastiques : éléments d'une didactique-critique,* Puf.

Hennechart, M. (2012). *Quand les Arts Visuels à l'école élémentaire préparent à se construire un rapport au monde, se découvrir, grandir*, Education. 2012.

Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*, Hachette.

Lagoutte, D., & Werckmeister, F. (2008). *Enseigner l'histoire des arts au cycle 3*, Hachette éducation.

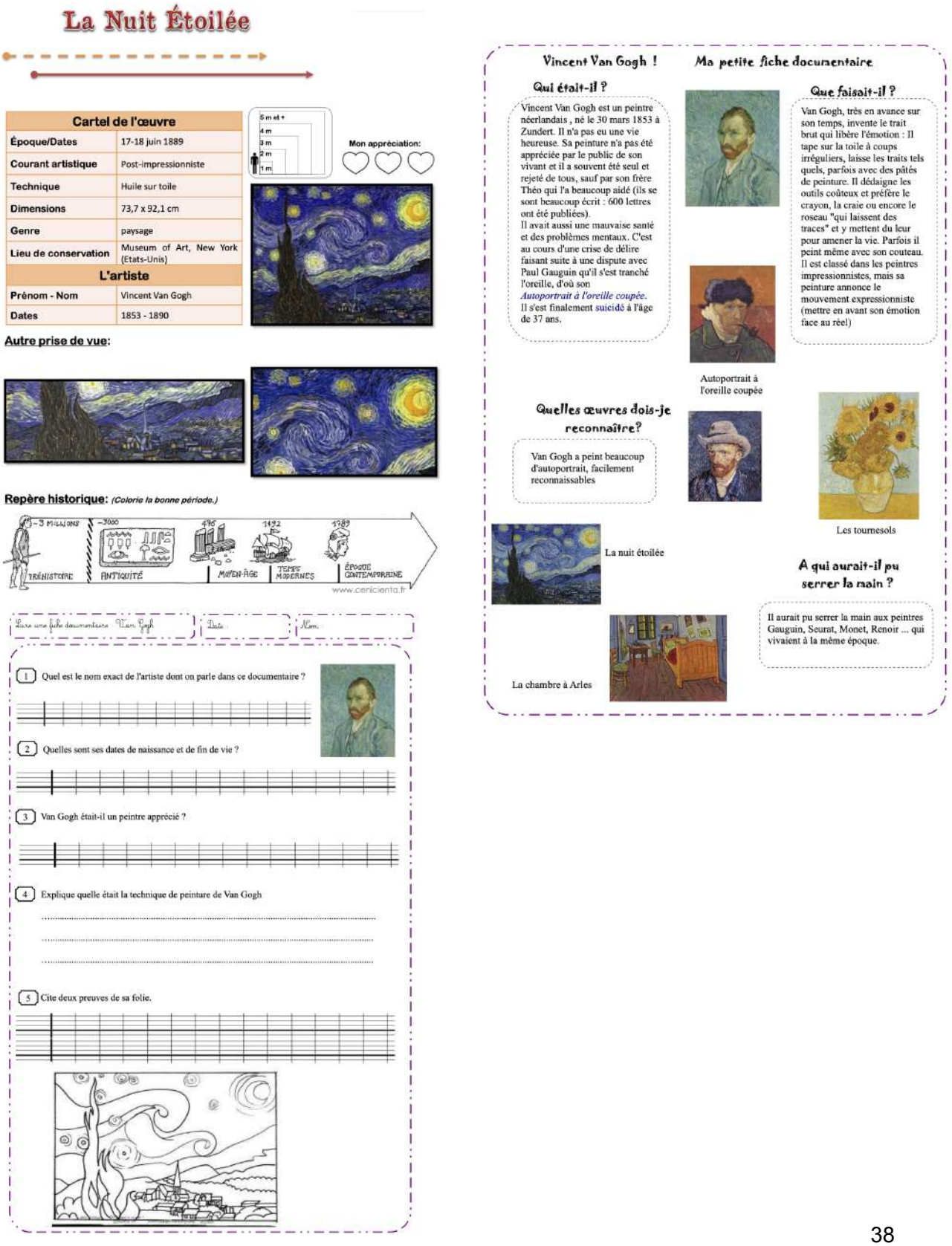
Lhéritier, E. (2002). *La créativité : une approche des arts plastiques du cycle 1 au cycle 2,* La collection des dossiers du CEPEC.

Pelissier, G. (1993). *Au-delà des images, les œuvres.*

Pénisson, Y., & Saey, A. (2012). *Histoire des arts et arts visuels*, Retz.

VI. Annexes

Annexe 1 - feuille activités La nuit étoilée de Van Gogh



La Nuit Étoilée

Cartel de l'œuvre	
Époque/Dates	17-18 juin 1889
Courant artistique	Post-impressionniste
Technique	Huile sur toile
Dimensions	73,7 x 92,1 cm
Genre	paysage
Lieu de conservation	Museum of Art, New York (Etats-Unis)
L'artiste	
Prénom - Nom	Vincent Van Gogh
Dates	1853 - 1890

5 m et +
4 m
3 m
2 m
1 m

Mon appréciation:

Autre prise de vue:

Repère historique: *(Colorie la bonne période.)*

~3 MILLIONS — PRÉHISTOIRE
-3000 — ANTIQUITÉ
476 — MOYEN-ÂGE
1492 — TEMPS MODERNES
1789 — ÉPOQUE CONTEMPORAINE
www.cenicienta.fr

Lire une fiche documentaire Van Gogh — Date — Nom

1 Quel est le nom exact de l'artiste dont on parle dans ce documentaire ?

2 Quelles sont ses dates de naissance et de fin de vie ?

3 Van Gogh était-il un peintre apprécié ?

4 Explique quelle était la technique de peinture de Van Gogh

5 Cite deux preuves de sa folie.

Vincent Van Gogh ! — Ma petite fiche documentaire

Qui était-il ?

Vincent Van Gogh est un peintre néerlandais , né le 30 mars 1853 à Zundert. Il n'a pas eu une vie heureuse. Sa peinture n'a pas été appréciée par le public de son vivant et il a souvent été seul et rejeté de tous, sauf par son frère Théo qui l'a beaucoup aidé (ils se sont beaucoup écrit : 600 lettres ont été publiées).
Il avait aussi une mauvaise santé et des problèmes mentaux. C'est au cours d'une crise de délire faisant suite à une dispute avec Paul Gauguin qu'il s'est tranché l'oreille, d'où son *Autoportrait à l'oreille coupée.*
Il s'est finalement suicidé à l'âge de 37 ans.

Que faisait-il ?

Van Gogh, très en avance sur son temps, invente le trait brut qui libère l'émotion : Il tape sur la toile à coups irréguliers, laisse les traits tels quels, parfois avec des pâtés de peinture. Il dédaigne les outils coûteux et préfère le crayon, la craie ou encore le roseau "qui laissent des traces" et y mettent du leur pour amener la vie. Parfois il peint même avec son couteau. Il est classé dans les peintres impressionnistes, mais sa peinture annonce le mouvement expressionniste (mettre en avant son émotion face au réel)

Autoportrait à l'oreille coupée

Quelles œuvres dois-je reconnaître?

Van Gogh a peint beaucoup d'autoportrait, facilement reconnaissables

Les tournesols

La nuit étoilée

A qui aurait-il pu serrer la main ?

Il aurait pu serrer la main aux peintres Gauguin, Seurat, Monet, Renoir ... qui vivaient à la même époque.

La chambre à Arles

Annexe 2 - productions plastiques des élèves

Groupe A, sujet 1



Groupe B, sujet 1



Groupe A, sujet 2



Groupe B, sujet 2



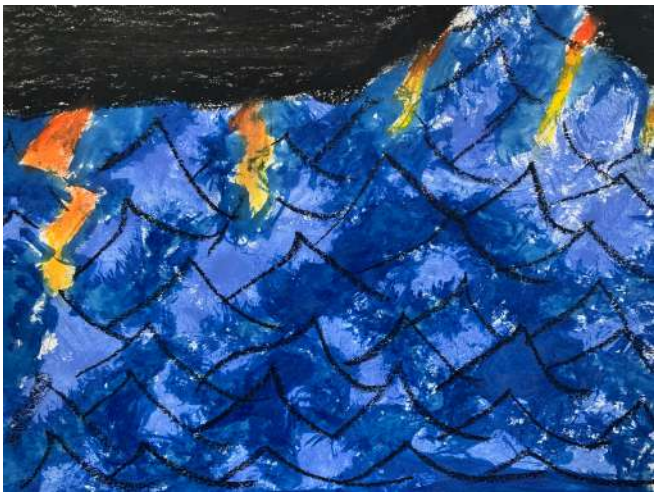
Annexe 3 - production d'un élève du groupe A, s'inspirant d'un artiste sans présentation au préalable d'une oeuvre



Annexe 4 - Les trois productions du groupe B, s'inspirant de l'artiste pour le premier sujet



Annexe 5 - production d'un élève du groupe B, continuant de s'inspirer de l'artiste pour le second sujet



Annexe 6 - production de l'élève du groupe A, copiant fortement l'artiste après avoir eu connaissance de la référence artistique.



Annexe 7 - production de l'élève du groupe B, s'inspirant de l'artiste pour le premier sujet.





Année universitaire 2020-2021

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

Titre de l'écrit scientifique réflexif : *L'influence et la place de la référence artistique au sein d'une séance d'art.*

Auteur : Klinnik Marine

Résumé : L'enseignement des arts plastiques est un enseignement à part entière. L'enseignant dispose d'une certaine liberté pédagogique dans l'élaboration des contenus disciplinaires. Mais il apparaît de manière encore plus prononcée que pour celui des arts, il est amené à s'interroger davantage sur la façon de le mettre en œuvre. Certaines questions viennent interroger la conception des séquences d'art : faut-il se servir de références artistiques, prenant ainsi le risque d'une modélisation de la part des élèves ? Comment allier théorie et pratique pour que la première nourrisse la seconde ? Existe-t-il un moment plus opportun pour que la référence soit une aide à la résolution d'un problème artistique ?
Dans un premier temps, l'étude s'intéressera au cadre théorique dans lequel s'insère notre travail, en abordant l'évolution de l'enseignement des arts, ses objectifs et enjeux et la réflexion de sa conception. Ensuite, nous présenterons notre recherche, sa méthodologie ainsi que les résultats trouvés. Enfin, nous reviendrons sur les limites de ces recherches et leurs ouvertures.
Mots clés : référence artistique, arts plastiques, conception séquence d'art

Abstract : Plastic arts take an equal place in primary school. The school teacher has some pedagogical freedom, and this is even more true when it comes to plastic arts as he has to wonder about a way to implement his lessons. Some questions help foster plastic arts teaching conception like : How to properly use artistic references in order to help pupils in their plastic research ? How to relate theory to practice ? Is there a better time to present an artistic reference so it benefits pupils' reflexion ?
First, we will look back at the History of plastic arts teaching, its goals, issues and conception. We will frame our research, our methodology and results. Lastly, we shall return on the limits of this research and their openings.
Keywords : artistic reference, plastic art, art teaching conception