



**HAL**  
open science

## Faire rencontrer les œuvres d'art aux élèves : des gestes professionnels à l'épreuve

Mary-Eve Riviere Penancier

### ► To cite this version:

Mary-Eve Riviere Penancier. Faire rencontrer les œuvres d'art aux élèves : des gestes professionnels à l'épreuve . 2016. hal-01287510

**HAL Id: hal-01287510**

**<https://hal.science/hal-01287510>**

Preprint submitted on 14 Mar 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.

# Faire rencontrer les œuvres d'art aux élèves : des gestes professionnels à l'épreuve

Mary-Eve Penancier

Docteure en Sciences de l'Éducation et Arts Plastiques

Laboratoire LIRDEF, composante ALFA

[marypenancier@wanadoo.fr](mailto:marypenancier@wanadoo.fr)

## RESUMÉ

Cet article se propose de revenir sur la mise en place de dispositifs de formation qui a conduit le suivi d'un groupe d'enseignants. Il décrit comment les enseignants mènent des rencontres avec les œuvres et ce qu'il est nécessaire sur un plan professionnel de poser face à ces rencontres : identité professionnelles, conceptions personnelles et rapport à l'œuvre. Comment opèrent-ils et quelles sont les conditions de la mise en œuvre d'un accompagnement pour amener ces enseignants à se sentir à l'aise face aux œuvres d'art ?

## ABSTRACT

Title: ***how teachers make meeting with artworks: professional gestures to the test***

This article intends to return to the establishment of training schemes that led, to be followed for twelve years a group of teachers. It describes how teachers conduct encounters with a work of arts and what is required on a professional work to ask these encounters: professional identity, personal conception and relationship at artwork. How they operate, and what are the conditions for the implementation of an accompaniment to bring these teachers to feel comfortable with the art?

**Mots clefs :** Art, éducation artistique, expériences (gestes) professionnelles, beaux-arts (œuvre),

**Keyword:** Art, art education, teaching, professional experience (specific professional acts), applied arts (artwork)

Cette recherche s'élabore autour d'entretiens d'enseignants de l'école primaire contraints par des programmes nationaux, mais intéressés, à faire rencontrer l'œuvre d'art à leurs élèves.

Nous développerons l'expérience d'une démarche recherche-action, au sens d'« une *perspective praxéologique* » (Lewin, 1943). En 1996, le groupe AGEEM<sup>1</sup> de Perpignan propose de constituer un cercle de réflexion autour de la singularité de l'enseignement des arts plastiques<sup>2</sup>. Face aux recommandations des programmes sur la rencontre avec l'œuvre, ces enseignants s'inquiétaient de savoir comment développer davantage les apprentissages dans cette discipline.

Depuis les premiers programmes de l'école<sup>3</sup>, l'œuvre d'art participe à la formation artistique et culturelle de l'élève : modèle, copie, terrain de recherche et de réflexion. Si cette rencontre avec l'œuvre est plébiscitée, sans réelle évaluation, les modalités et modes de présentation de celle-ci ne sont jamais évoqués et laissent libres les enseignants. A ce propos, les effets bénéfiques des pratiques artistiques ont été peu remis en cause et l'évaluation de ces effets n'a fait réellement

---

<sup>1</sup> AGEEM : association générale des enseignantes et enseignants de maternelle

<sup>2</sup> Nous privilégierons l'expression arts plastiques plutôt qu'arts visuels. On emploie « arts plastiques » pour le second degré, discipline enseignée au collège ; pour l'école, l'expression « arts visuels » a été donnée pour se rapprocher de l'expression européenne « visual art » et entrer en conformité, cependant dans les derniers programmes de la maternelle de 2015, nous en constatons toute l'ambiguïté, puisque le titre d'un des chapitres est « arts plastiques et visuels »

<sup>3</sup> Voir notamment le travail de BRONDEAU-FOUR, M.-J., COLBOC-TERVILLE, M., (1996), Du dessin aux arts plastiques : Repères historiques et évolution jusqu'en 1996, Educnet.

l'objet d'études sérieuses, que lors du Symposium International<sup>4</sup> de 2007, *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Beaucoup de présupposés nous conduisent directement à penser des effets positifs des pratiques et des rencontres avec les œuvres, mais pour les atteindre, la qualité de ce qui est proposé, reste essentielle (Bamford, 2008).

En France, la formation à l'art, l'éducation à l'art et par l'art dans le cadre des masters enseignements étant ténues, les enseignants du premier degré se voient donc contraints de mettre en place des situations de rencontre avec l'œuvre sans aucune possibilité, ni de maîtrise, ni même de réflexion à une quelconque qualité. Ces situations créent des difficultés et engendrent frustrations, malaises, inquiétudes, angoisses, jusqu'au rejet catégorique.

Les enseignants interviewés dans cette recherche, s'interrogent sur les modalités de la rencontre avec l'œuvre. Nous reprenons quelques unes des questions rapportées de nos entretiens : Comment agir pour que les élèves aient la possibilité de rencontrer, de fréquenter ou même aient accès aux œuvres ? Que doit-on mettre en place pour que la rencontre avec les œuvres soit efficace et qu'entend-on par efficace ? Comment et que doit-on transférer aux élèves de nos propres rencontres ? D'autre part comment faire pour que ces rencontres respectent une réelle qualité ? Existe-t-il des modalités de rencontres types ? En d'autres termes si nous reprenons ces questions, nous pourrions les résumer à cette question : est-il possible de déterminer et d'éclairer des gestes professionnels spécifiques de la rencontre avec l'œuvre ?

Nous développerons un point de vue qui met en avant l'implication de l'identité professionnelle inscrite dans les conceptions personnelles et construisant un rapport à l'œuvre nécessaire pour proposer des rencontres avec l'œuvre. Ensuite nous reviendrons sur la déclinaison de catégories de gestes professionnels empruntés à Dominique Bucheton et son équipe (2009) proposant un répertoire de gestes spécifiques pour aborder la rencontre avec l'œuvre.

## Identité professionnelle : conceptions personnelles et rapport à l'œuvre

L'obligation de faire rencontrer des œuvres d'art renvoie l'enseignant à se questionner sur son identité professionnelle. Il mesure dans les injonctions, l'impact de sa propre culture, s'interroge et évoque alors le doute d'une *culture*<sup>5</sup>. Son identité professionnelle est sollicitée. Nous trouvons dans nos entretiens quelques éléments de réponse chez Serge<sup>6</sup> :

*113SD 20 juin 2012<sup>7</sup> : En fait y a pas un moment donné, où je me dis, il faut faire, c'est, enfin, c'est plutôt global, je me dis globalement, il faut le faire, parce que pour moi, c'était un de mes objectifs, c'était d'amener aussi, de la culture, euh, c'est d'amener, tu vois je sais pas exactement, j'ai pas encore assez réfléchi sur le terme de culture... de culture légitime*

*115SD 20 juin 2012 : Puis avec un copain à l'école, on a, on a beaucoup de discussion là-dessus ! de culture de classe, de culture commune de classe ! Est-ce que nous on sait assez ? Est-ce qu'on est à la hauteur, tu vois on discute de tout ça !*

*117SD 20 juin 2012 : Sur la culture légitime et parce que... aussi la culture légitime, c'est mal vu etc., parce que, parfois, si tu veux, c'est vu comme quelque chose de vécu contre la liberté de l'individu, ou comme sa privation de liberté, un peu je DOIS penser comme ça, pour entrer, tu vois !*

De quelle culture s'agit-il ? D'une « certaine culture » ? Est-ce celle que l'on appelle « culture légitime » (Bourdieu, 1965) et qui est reprise dans cet extrait de l'entretien de Serge ? Leur culture

<sup>4</sup> Les actes du Symposium international, Paris, 10-12 janvier 2007, Documentation Française/Centre Georges Pompidou, ont été écrit en 2008

<sup>5</sup> Terme pris au sens de « savoir ». (Cf. article d'Eric Villagordo <http://trema.revues.org/187>(2008), *Pour une dimension anthropologique de l'enseignement de la culture*, consulté le 2/02/2009

<sup>6</sup> Serge a 32 ans et est professeur des écoles en milieu défavorisé, en Cours Moyen. Il fait partie de ces enseignants qui ont récemment passé un master titulaire pour se remettre à niveau. Nous avons catégorisé les écoles en trois groupes en respectant une graduation : milieu défavorisé, milieu mixte et milieu favorisé

<sup>7</sup> Signification du codage: 115 : tour de parole, SD initiales, suivies de la date

artistique est-elle suffisante ? Sont-ils à la « hauteur » de ce qu'on leur demande ? L'enseignant s'inquiète sur ce qu'il a apporté aux élèves « cette culture légitime » qui doit leur permettre de s'élever, mais surtout de ne pas être en décalage avec les autres élèves : « culture commune de classe ». Cependant on comprend qu'il se heurte d'une part à cette culture parce que « la culture légitime c'est mal vu » et d'autre part aux personnes dans l'école. Il s'agit peut-être des collègues ou des parents, (nous n'avons pas de certitude à ce sujet) qui voient cette culture comme une entrave à « la liberté de l'individu ». Comment apporter ce qu'il faut aux élèves « cette culture légitime » sans imposer sa propre culture ? Qui détient alors la culture légitime ? Doit-elle être enseignée ? Quel est alors le rôle de l'école ?

*69HL 7 mars 2012 : ... c'est comme ça, ça m'a permis de, quand même sortir de...et encore ce midi j'y ai réfléchi..., j'ai, j'ai même pris quelques notes ! alors !!! Quand elle m'a donné une forte émotion, du bien-être ? Eh ben tout à l'heure tu parlais de milieu, dont on sort, de la classe sociale etc., donc pour tout dire moi quand j'étais petite, j'ai jamais vu ça, on m'a jamais parlé de ça ! Ce que je veux dire, c'est que l'école est là pour donner la chance à chaque élève de découvrir le monde et de fréquenter des lieux que leur milieu social ne leur a pas ouvert. C'est dans le programme mais je ne suis pas sûre que ce soit une vraie priorité pour les enseignants. Ensuite, être issu d'un milieu cultivé ne veut pas dire que l'élève va savoir quoi faire de sa culture s'il n'apprend pas aussi à penser par lui-même, aller vers ce qu'il ne connaît pas ou n'aime pas a priori... et c'est à l'école de rattraper ça, et quand je repense aussi j'étais dans une période très difficile familialement, dans l'entretien précédent, dans une sorte de reconnaissance et de fidélité à mes parents très malades, mais cependant, dans ma fonction de PE, je suis sincèrement très soucieuse de donner vraiment beaucoup aux élèves qui ont le plus besoin de l'école pour découvrir le monde et à tous l'ouverture aux autres et le plaisir d'échanger des points de vue et le droit de penser par eux-mêmes !*

*71HL 7 mars 2012 : C'est clair, maintenant une petite parenthèse, je suis vraiment fière de mes parents, parce que je m'aperçois que ma sœur et moi, qui sommes, qui sortons du même jus,*

*73HL 7 mars 2012 : On est toutes les deux à courir les expos, à adorer ça, et voilà*

Huguette<sup>8</sup> nous répond que le rôle de l'école, ce qu'elle se doit en tant qu'enseignante, est d'offrir aux élèves l'opportunité de croiser, de rencontrer l'œuvre d'art, allant jusqu'à utiliser les termes de « rattrapage » : « et c'est à l'école de rattraper ça, ... dans ma fonction de PE (professeure des écoles), je suis sincèrement très soucieuse de donner vraiment beaucoup aux élèves qui ont le plus besoin de l'école pour découvrir le monde... ». Elle nous révèle une partie de son identité professionnelle, qui consiste à apporter à « ceux qui en ont le plus besoin ». Huguette nous éclaire également sur la fonction de cette identité professionnelle puisqu'elle lui permet de « leur faire découvrir le monde... l'ouverture aux autres... le plaisir d'échanger des points de vue... le droit de penser par eux-mêmes ». Elle met en avant ses valeurs et son éthique.

Serge et Huguette ne s'attachent pas à une culture « recommandée » pour faire rencontrer des œuvres ; ils font rencontrer l'œuvre avec ce qu'ils ont comme identité professionnelle, ce qu'ils ont de connaissances, de compétences et de valeurs ; c'est en faisant rencontrer qu'ils apprennent ce qu'il y a à savoir sur ces modalités de rencontre. Persuadés qu'ils sont, que les élèves doivent être en contact avec les œuvres réelles, ils s'impliquent, s'engagent et s'investissent dans cette rencontre, guidés par cette identité professionnelle.

En général et d'après nos observations depuis quelques années<sup>9</sup>, nous constatons que les enseignants n'osent pas prétendre à une rencontre avec l'œuvre, ni pour eux-mêmes, ni pour leurs élèves, parce qu'ils estiment ne pas être en possession de connaissances, de compétences ou de culture adaptées, culture « légitime » dont parle Serge. Nous interrogeant sur cette identité

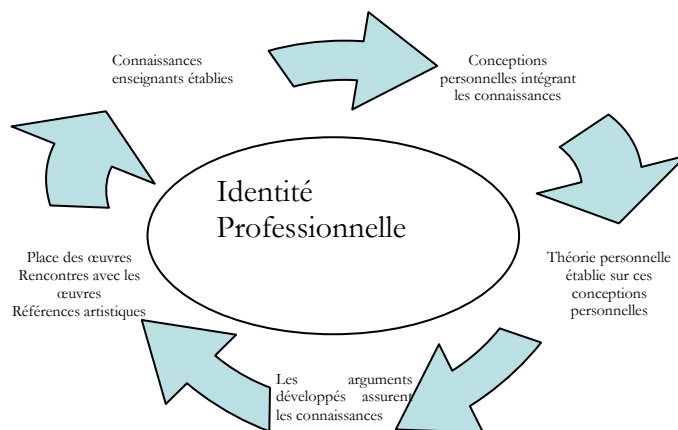
---

<sup>8</sup> Huguette est âgée d'une cinquantaine d'année ; elle est enseignante en classe maternelle, milieu mixte dans une petite ville en grande section.

<sup>9</sup> Le constat est fait sur un ensemble d'enseignants du premier degré, ayant suivi la formation du master MEEF spécifiquement adapté aux titulaires : année 2010 à 2013 (soit 128 enseignants interrogés, 15 hommes : 98,7 % pensent qu'il faut des compétences sur les œuvres et sur l'art pour faire rencontrer des œuvres, 97% des enseignants pensent qu'il faut avoir des connaissances, 89% pensent que c'est de la culture, 87, 8% pensent qu'ils n'ont pas la culture appropriée pour y arriver ; pour finir 96, 7 soulèvent la nécessité pour eux de faire une formation spécifique sur l'art en général pour se permettre de faire rencontrer des œuvres aux élèves.)

professionnelle, nous avons cherché à savoir si elle s'inscrivait dans un rapport spécifique à l'œuvre.

Dans l'accompagnement que nous avons mené où les enseignants sont entourés d'œuvres, les peurs ont laissé place dans la rencontre avec l'œuvre, à des mises en mots d'émotions, des prises de positions et des postures singulières face aux œuvres : un changement donc du rapport à l'œuvre, comme un déplacement de point de vue, comme un déplacement de l'axe de l'identité professionnelle. Nous schématisons ci-dessous ce que nous expliquons comme ce déplacement.



### Mise en place de la rencontre avec les œuvres : des gestes professionnels mis à l'épreuve

Ce schéma reprend donc la construction de notre question : fallait-il alors accompagner le rapport à l'œuvre, pour aider les enseignants à développer les modalités de rencontre avec les œuvres pour leurs élèves ?

L'hypothèse était de proposer des rencontres avec l'œuvre accompagnées et de vérifier si le rapport à l'œuvre était lui-même modifié. En d'autres termes, lorsque nous faisons rencontrer les œuvres aux enseignants en accompagnant cette rencontre, leur rapport à l'œuvre bougeait-il, se développait-il et comment se développait-il ?

Les participants en rendaient compte dans les entretiens. La rencontre avec l'œuvre serait un **moteur** de la construction de ce rapport à l'œuvre et ce moteur entraînerait lui des conceptions personnelles de l'art et de l'œuvre.

La constitution d'une conception personnelle de l'art et de l'œuvre, intégrant sa propre théorie personnelle, émergeait et avait priorité sur le rapport à l'œuvre. Cette conception en évoluant, déplaçait le rapport à l'œuvre ; les pratiques pédagogiques bougeaient elles aussi, bousculées par les rencontres. Rapport à l'œuvre et conceptions personnelles activent, développent et font évoluer les pratiques pédagogiques : l'accompagnement à la rencontre avec l'œuvre devenait donc fondamentale.

Il nous fallait alors définir des procédures, des actions, des modèles, puis choisir des œuvres et des modalités de présentation des œuvres (Leblanc et al, 2008). L'accompagnement mis en place pour la rencontre avec l'œuvre pour ces enseignants, a nécessité de prévoir un cheminement pour aller voir l'œuvre « en compagnie de ». Chacune des formations qui ont été proposées, suivies et développées en classe par les enseignants, a mis en évidence certains des gestes professionnels spécifiques à la rencontre avec l'œuvre.

Un bilan a fourni les grandes lignes de l'accompagnement mettant en évidence les préoccupations sur lesquelles nous devons travailler en priorité. Un exemple comme la recherche de « la bonne œuvre » nous avait intriguée et a nécessité un retour sur les listes données par les programmes. Ils cherchaient à se détacher d'œuvres qu'ils croyaient imposées, malgré les textes qui les donnaient à titre d'exemple. Nous constatons le même effet au collège, lors de la parution de textes officiels sur l'histoire des arts en 2008<sup>10</sup>. Ce qui était proposé comme « pistes d'études », devenait généralités ; les enseignants s'emprisonnaient alors dans ces thèmes.

Dans un second temps, nous constatons que les actions de l'accompagnement révélaient et autorisaient l'expérimentation de gestes professionnels spécifiques et nécessaires à la rencontre avec l'œuvre. Elles autorisaient des essais sans mettre les enseignants dans des situations désagréables. Le choix de l'œuvre toujours discutable, était facilité et confirmait ce que nous pensions être un geste particulièrement précieux et capital : choisir l'œuvre pour son adéquation, sa force, sa cohérence avec le sujet, son impact émotionnel, le jeu avec l'âge des élèves, son esprit critique ou apaisant, mais également sa place, le moment de son insertion dans le travail des élèves, la manière dont l'enseignant l'intègre, le nombre, la qualité des reproductions, le lieu pour la voir en réalité.

Ensuite, une fois le choix opéré, les modalités et les dispositifs de présentation des œuvres, sont identifiés comme d'autres gestes spécifiques de la rencontre avec l'œuvre.

Aussi, après avoir rapproché les définitions des gestes professionnels de l'équipe Bucheton (2009), nous prendrons quelques exemples précis donnés par les enseignants dans les entretiens.

**Atmosphère : trouver sa place dans la rencontre et donner confiance en racontant des histoires d'œuvres**

Tout d'abord, nous voudrions souligner l'ancienneté de la notion de « geste ». Ancré dans notre histoire culturelle, il porte en lui une dimension déontologique ; faire un geste serait alors porter attention à l'autre, interagir avec lui et lui transmettre des valeurs (Jorro, 2002, 2006).

Le geste professionnel s'inscrit dans une culture ; il est adressé, donc partagé et a une visée spécifique (faire apprendre, éduquer). Le geste professionnel utilise divers canaux : l'oral, l'écrit le corporel. Il est situé, ajusté au contexte et s'inscrit dans un système de gestes (postures) :

«L'enseignant doit maintenir des espaces dialogiques créant un climat général cognitif et relationnel ; il doit apporter de quoi comprendre la langue, de quoi parler la langue et parallèlement parler et comprendre la langue des élèves, c'est-à-dire ouvrir un espace de dialogue commun. Il autorise ou non la parole et la prise de parole. On y trouve des gestes langagiers, des gestes d'enrôlement, qui maintiennent le niveau des relations entre l'enseignant et les élèves » (Bucheton et al., 2009 : 58).

La rencontre avec l'œuvre nécessite de construire, de bâtir, d'échafauder des modalités de présentation, afin d'offrir aux élèves une sérénité qu'il s'agisse de rencontre avec l'œuvre et ou de production (Esquenazi, 2007) face à l'œuvre, entre invention et bricolage. Nous mettons en parallèle la notion noble de bricolage et ce geste d'« atmosphère » ; en effet les modalités de présentation de l'œuvre nécessitent une réelle expérimentation, une volonté d'essayer, de s'essayer à la rencontre du même ordre que le bricolage organisé dont parle Lévi-Strauss :

C'est au néolithique que se confirme la maîtrise par l'homme, des grands arts de la civilisation : poterie, tissage, agriculture et domestication de animaux. Nul, aujourd'hui, ne songerait plus à expliquer ces immenses conquêtes par l'accumulation fortuite, d'une série de trouvailles faites

---

<sup>10</sup> Encart - Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008 : [http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart\\_33090.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf)

par hasard, ou révélées par le spectacle passivement enregistré de certains phénomènes naturels (Lévi-Strauss, 1962 : 27)<sup>11</sup>.

Les enseignants sont passés par toutes ces étapes entre le hasard et l'accumulation d'essais qui force ce hasard, la volonté de connaître et le goût pour la découverte : ils expérimentent. Dans une discipline comme celle des arts plastiques, cette idée-là entre en résonance. L'expérimentation, les essais et toutes les tentatives de recherches constituent les assises d'une pratique plastique et artistique qui s'engage (Gaillot, 1997).

Nathalie<sup>12</sup> propose de dessiner à terre, dans le musée ; elle autorise et même convie les élèves à se mettre à l'aise devant les tableaux de Maître Rey<sup>13</sup> au musée Rigaud de Perpignan. Les œuvres sont de petites tailles ; les élèves se lèvent quand ils en ont besoin et se réinstallent confortablement allongés pour dessiner.

Cathy<sup>14</sup> organise une séquence dans le Lieu d'Art Contemporain au hameau du lac de Sigean (LAC<sup>15</sup>). De grandes bâches au sol permettent aux élèves de s'asseoir. Cathy accompagnée de Layla Moget, directrice du lieu, propose aux élèves de prendre un détail de l'œuvre qui les intéresse. Il n'est ni question de visite guidée, ni d'entendre ce qu'on doit ou devrait savoir sur une œuvre. Il est question de choisir l'œuvre qu'on aime, qu'on a envie de peindre et de montrer par sa production un détail que l'on aura choisi. La constitution d'un espace et d'un temps où la rencontre avec l'œuvre est proposée, nécessite également la mise en place d'une *atmosphère*. Le lieu et le temps de confiance entre chaque individu participent à la rencontre.

Huguette et Cathy proposent d'autres situations du même ordre, où elles créent des histoires à raconter autour des œuvres. Pour elles, l'œuvre raconte<sup>16</sup> et ces contes aident les élèves à rencontrer les œuvres. Elles les baignent dans une narration autour de l'œuvre pour capter leur attention, guider leur regard et ouvrir tous les chemins propices à l'entrée dans l'œuvre.

### Pilotage : travailler au musée avec les œuvres

Comment les enseignants concilient-ils la rencontre avec les œuvres dans les lieux où l'œuvre est présentée ou encore comment concilient-ils la rencontre par l'emploi de reproductions ?

« Le pilotage relève de la préoccupation de la gestion de l'espace, du matériel, de l'attention et surtout du temps. La visée centrale est l'organisation, la cohérence et la cohésion de la séance, de passer d'un début de la leçon où l'enseignant cadre la visée de savoir, parfois de problématiser, parfois d'organiser la dévolution du savoir à travailler jusqu'à une clôture où l'objet de savoir sera plus ou moins conceptualisé, nommé, institutionnalisé quelque fois par une trace écrite » (Bucheton, 2009).

On imagine ce que donnent les visites guidées qui se succèdent où les élèves écoutent le médiateur, répondent comme il faut aux questions ou encore suivent un itinéraire qui a été choisi pour eux par l'enseignant et/ou un médiateur. Est-il possible de proposer une autre manière de « travailler au musée avec les œuvres » ? Quelles sont les activités qui sont autorisées et celles que l'enseignant s'autorise, celles qui font qu'on a envie de faire et celles qui nous rebutent, qui nous font peur, qui nous éprouvent et qui nous mettent mal à l'aise ? Faire faire, dessiner, danser, écrire, lire, peindre ? Une partie de ces pratiques existaient autrefois. Elles existent encore au Louvre, car munis d'une carte d'identité, étudiants des beaux-arts ou en formation art peuvent peindre sur chevalet et reproduire leur chef-d'œuvre. Pourquoi les élèves, les enseignants, les

<sup>11</sup> LEVI-STRAUSS, C., (1962-1990), *La Pensée sauvage*, Ed. Pocket, Collection Agora, Paris.

<sup>12</sup> Nathalie est enseignante en maternelle grande section, en milieu rural ; elle a 40 ans

<sup>13</sup> Consultation des œuvres : [http://capadoce.ext.culture.fr/capadoci/jsp/view\\_direct.jsp?record=UNIMARC\\_66565](http://capadoce.ext.culture.fr/capadoci/jsp/view_direct.jsp?record=UNIMARC_66565)

<sup>14</sup> Cathy est enseignante en maternelle grande section ; elle a 58 ans

<sup>15</sup> Lieu d'art contemporain Piet et Layla MOGET : <http://www.lac.narbonne.com/>

<sup>16</sup> Voir : *D'art-d'art* : <http://culturebox.francetvinfo.fr/emissions/france-2/dart-dart/> et le site *Artips* : <http://www.artips.fr/>. Le premier invite le spectateur dans une très courte analyse à découvrir une œuvre et l'autre propose des séries d'histoires, mais sous forme d'histoire réelle

visiteurs ne pourraient-ils pas désirer rester devant l'œuvre qu'ils auraient choisie ? En choisir une et une seule ? Qu'est-on censé faire au musée et que fait-on au musée ?

Cathy emmène les élèves à l'extérieur et les prépare sur n'importe quel motif à une observation fine ; ils doivent dessiner ce qu'ils voient. Elle leur propose de regarder, d'essayer le geste dans l'air et de dessiner dans le vide. Elle déclare que parfois les élèves rendent compte d'observation d'un détail passé inaperçu aux yeux de l'enseignante.

Ainsi l'œil aiguisé, munis de cartes postales déjà travaillées en classe, les élèves de Cathy accèdent aux œuvres du musée. A l'aide de ces mêmes cartes, ils parcourent le musée avec la même observation déconcertante et recherchent les œuvres réelles procédant par étapes, par déduction, par élimination, par indices. Ils mènent une enquête digne de bons détectives devant les œuvres.

La rencontre avec l'œuvre c'est également pouvoir toucher au sens propre de vraies<sup>17</sup> œuvres. Mais comment ? Cathy nous éclaire. Après observation minutieuse et travail réflexif sur les œuvres de Maillol, lors d'une exposition, elle invite les élèves à l'extérieur. Elle s'approche de la première sculpture située près du palais des congrès à Perpignan. Elle engage les élèves à toucher l'œuvre. Ces reproductions sont exposées et permettent de sentir les rondeurs, les formes, les courbes, les articulations des corps. Elle évoque se souvenir avec beaucoup de bonheur, évoquant le fou rire et les élèves riant aux larmes lorsqu'ils touchent ces corps de pierre, bravant l'interdit de toucher les sculptures.

Étayage : s'autoriser à entrer dans un musée, à faire, à travailler avec des reproductions...

Le concept d'étaillage est emprunté à Bruner (1983). Il est la préoccupation centrale et organisatrice de *l'agir enseignant, toujours en tension*. L'étaillage est un geste professionnel actif d'accompagnement de l'activité des élèves, par exemple l'étaillage de la réception de l'œuvre, qui consiste en l'accompagnement de l'expérience esthétique, dans la rencontre avec l'œuvre. L'enseignant doit de ce fait « s'autoriser à ». Cette expression revient très souvent dans les entretiens. Il faut pour pouvoir entrer au musée « s'autoriser à » y entrer. Cette acculturation, pour reprendre le terme utilisé par Serge et Philippe<sup>18</sup>, transforme le musée en un outil, un objet de travail, un instrument, un lieu de penser, de réflexion, de discussion où l'on peut faire entendre sa parole, la parole que l'on a entendu ailleurs et qui peut entrer en contradiction avec ce que l'on connaît et qui heurte nos habitudes.

Dans le cas de Nathalie, la difficulté à trouver des reproductions d'œuvres de qualité, est un problème. Cependant le calendrier GEO dont elle parle, propose une grande variété et une bonne qualité des reproductions. Elle offre alors aux élèves une sorte de rituel de l'œuvre d'art, déclenché par l'effet calendrier : une œuvre par semaine, soit 52 œuvres. Puis Nathalie repère suite à une formation, des notions classiques de *genre* en peinture d'où elle tire la possibilité de réfléchir avec les élèves. Elle prend comme exemple la nature morte. Sa volonté est de proposer une originalité dans la découverte pour les élèves et la possibilité de travailler en volume les principes même de la nature morte. Fruits, légumes, objets sont véritablement installés par les élèves eux-mêmes pour ensuite être dessinés.

Nathalie découvre et constate que les élèves ont acquis qualité d'observation fine dans la catégorisation des œuvres, lorsque l'un d'entre eux décèle une petite nature morte dans l'œuvre de Van Gogh, [la chambre de Van Gogh à Arles 1889](#). Nathalie se souvient de son étonnement et des paroles de l'enfant : « regarde maîtresse, là c'est pas une nature morte ça, avec le pot, au fond sur

---

<sup>17</sup> Ce terme est ambigu nous le reconnaissons, mais le terme « authentique », employé est délicat lui aussi. Ils signifient très spécifiquement la rencontre avec l'œuvre réelle, celle qui serait non reproduite. Cela étant, et nous comprenons donc bien cette ambiguïté, un plâtre est encore une reproduction parfois.

<sup>18</sup> Philippe a 40 ans, enseignant et formateur en CP et CM en milieu social très défavorisé (REP, réseau d'éducation prioritaire).



la table, c'est pas une... ? Moi je dirai bien oui ! Non ! Tu vois ça là (*montrant du doigt la partie située en haut et à gauche du tableau*).

**Tissage : aller voir des artistes, trouver les lieux de l'œuvre, mettre en place des expositions et constituer des réseaux d'œuvres**

Le tissage permet à l'enseignant de faire du lien entre ce qui est à apprendre et ce qui a déjà été appris, entre *un dehors*, non encore acquis et *un dedans* engrangé. Le geste de tissage sert à donner du sens.

Aller dans un lieu d'art pour les élèves, comme pour les enseignants et rencontrer celui qui produit l'œuvre, c'est franchir un cap ; il est possible de parler avec lui, de l'entendre et de comprendre. Les enseignants se sentent incapables souvent dans cette situation. Mais lorsque dans l'accompagnement nous avons proposé aux enseignants non de « comprendre » mais de voir, de regarder, d'observer et de se laisser raconter l'œuvre (Thomas, 1997), ils ont été saisi et agréablement surpris : « Et si la rencontre n'était pas dans l'obligation de comprendre, et si je n'étais pas intéressé par cette compréhension, si j'avais d'autres accès possible à l'œuvre que la compréhension, par exemple l'émotion, le souvenir, l'empathie... »<sup>19</sup>

Une autre forme de tissage est offerte lorsque les artistes accompagnés de leurs œuvres entrent dans l'école. Quelques exemples élaborés par les enseignants sont significatifs : mettre en place des expositions avec l'artiste, trouver des lieux pour installer au mieux les œuvres et faire exister ces lieux<sup>20</sup>. Philippe, Serge ou Stéphanie<sup>21</sup> proposent à leur manière la mise en place de petite exposition et une mise en réseau des œuvres.

Philippe donne aux élèves la possibilité de construire leur propre musée de classe à partir d'une notion spécifique des arts plastiques, qu'il tisse pendant l'année. Les élèves sont donc concentrés sur la notion, ce qui n'écarte pas les autres notions, mais qui donne un axe de travail plastique, comme un repère fondamental pour ne pas se perdre. Les élèves engrangent dans leurs cahiers personnels les œuvres qu'ils rencontrent dans l'année, puis définissent tous ensemble, les œuvres clefs qui méritent de figurer dans leur petit espace muséal.

Serge laisse à disposition un panel de numéros de la revue *Beaux-arts magazine*. Ces numéros sont déposés avec des repères de couleur comme des indices pour tisser les relations entre les œuvres et les notions abordées. Il les laisse à disposition dans le temps même de la séance d'arts plastiques, élargie au temps de la classe. Ainsi les élèves circulent par l'intermédiaire de cette revue dans un nombre saisissant d'œuvres. Serge ajoute à cette panoplie d'œuvres, l'ensemble des cartons d'invitation qu'il reçoit, comme des supports de créations plastiques.

Pour Stéphanie, la Petite Galerie scelle le travail des enseignants sur un réseau d'œuvres spécifiques ; ce lieu tisse réellement des liens profonds entre une production plastique exploratoire, personnelle et singulière avec les œuvres en vraie grandeur. La compréhension de la démarche de l'artiste par des productions en collaboration avec lui, la visite de son atelier et l'installation des œuvres résonnent et tissent une singulière mémoire de la rencontre avec l'œuvre. Ce dispositif de présentation de l'œuvre est le seul qui offre la possibilité de voir et mais plus encore de revoir une œuvre.

Nous terminerons la mise en évidence de ces gestes professionnels par un exemple précis, celui du choix des œuvres. L'un des objectifs généraux et spécifiques de la discipline des arts plastiques

---

<sup>19</sup> Ces quelques mots entre les participants interrogent sur le poids de l'œuvre, le poids de la rencontre, le handicap ressenti par certains de nos collègues...

<sup>20</sup> Petite Galerie Francisca Lefort à Montpellier, Ecole Kergomard.

<sup>21</sup> Stéphanie a 35 ans ; elle est formatrice et enseignante en GS, à l'école Kergomard de Montpellier.

est de donner aux élèves des références artistiques personnalisées pour développer leur pratique plastique. L'œuvre nécessite un choix judicieux. Cet objectif demande de dresser un répertoire commun à tous les élèves tout en accompagnant singulièrement *un* élève. Ce geste professionnel du choix des œuvres en conséquence d'une situation problème et pédagogique posée à l'élève, engendre des difficultés. Comment faire pour que les élèves ne copient pas l'œuvre, que l'œuvre ne soit pas « un » et « un » seul modèle ? Ces références bâtissent une culture de classe sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer lorsqu'il met en place sa situation pédagogique. Cet objectif est aussi spécifique à la discipline des arts plastiques, parce qu'il consolide une pratique plastique singulière et divergente. L'enseignant doit tout en maîtrisant les références artistiques différenciées, offrir une culture commune à la classe. Chaque élève produit aux côtés des autres, en regard des productions de la classe entière. L'enseignant propose une tâche spécifique pour la classe, où il implique, engage, enrôle l'élève dans une singularité et marque le moment de la rencontre avec l'œuvre dans le temps même de la production plastique.

Dans cette recherche, les entretiens d'explicitation ont mis en avant analyse de pratiques et accompagnement à la formation d'enseignant. L'analyse d'entretiens a mis en évidence des modalités de décentrement qui sont essentielles (Schön, 1994). Ce décentrement a donné conscience aux interviewés de l'identification de gestes professionnels spécifiques pour la rencontre avec l'œuvre sous-jacents dans leur pratique pédagogique. Ces enseignants ont pu se décentrer en prenant conscience de leur rapport à l'œuvre (Charlot, 1997 ; Carré, 2005) identifié comme articulation fondamentale dans la rencontre avec l'œuvre pour modifier des pratiques professionnelles ; il a soulevé un intérêt particulier pour construire l'expérience esthétique de leurs élèves (Dewey, 1931-1934 ; Massin (2013).

Chacune des personnes interviewées a ensuite à partir de la reconsidération de son propre rapport à l'œuvre, construit sa propre théorie de l'art. Cette théorie s'est ancrée sur des conceptions personnelles et a montré un développement professionnellement resserré autour de gestes professionnels spécifiques à la rencontre avec l'œuvre. Choisir les œuvres dont on a besoin pour une séquence d'art plastiques est un de ces gestes fondamentaux.

Nous ajoutons que prendre des risques sur les œuvres présentées en acceptant de ne pas connaître ces œuvres, proposer d'autres modalités de présentation comme comparer des œuvres au hasard, ou entrer dans une exposition à l'envers de sa scénographie et faire remarquer au groupe l'assujettissement du spectateur par rapport à cette scénographie ou encore engager des rencontres avec des artistes, ont révélés ces gestes professionnels singuliers de la rencontre et sont nés auprès de ce groupe.

Cette manière de penser la rencontre avec l'œuvre et les modalités de sa présentation constituent désormais une démarche de travail et un regard qui s'est affiné. Ces enseignants<sup>22</sup> acceptent dans ces rencontres de s'encombrer de détails, de regarder l'inutile, le futile, le superflu, les vides et les creux de l'œuvre, sans que leur pensée rendue forte, ne se noie. Ces enseignants ont appris ensemble la possibilité de parler de l'œuvre d'art avec leurs différences, leurs singularités et leurs émotions. Dans cet accompagnement les apports de la recherche ont proposé de nouvelles entrées théoriques au groupe de travail (Gosselin & Le Coguiec, 2006) qui sont en cours d'élaboration, comme l'analyse des concepts essentiels dans le cadre des nouveaux programmes de 2015.<sup>23</sup>

## BIBLIOGRPAHIE

Bamford, A. (2006). *L'évaluation de l'éducation artistique et culturelle à l'école*. La lettre d'information. N° 15-février 2006 (cellule VST-INRP Veille Scientifique et technologique. Institut Nationale de Recherche Pédagogique. Évaluation de l'éducation artistique et culturelle en ligne, INRP. Récupéré le 05/ 01/ 2007 de <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/ListeDossiers.php?pdf/fevrier2006.pdf>

<sup>22</sup> Ces enseignants ont tous été bénévoles dans cette recherche. Les entretiens ont eu lieu après la classe, après leur préparation. Malgré le fait que celui-ci constituait une partie de cette préparation, ils y ont passé des journées entières prises sur leur temps libre.

<sup>23</sup> Formation en cours sur l'année 2014/2015 pour les participants AGEEM.

- Bucheton, D. et al., (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Ed. Octarès, Collection Formation dirigée par Pierre Rabardel et Pierre Pastré, Paris.
- Carré, PH. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Collection Social. Dunod. Paris.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Eléments pour une théorie*. Ed. Anthropos. Paris.
- Chateau, D. (1999). *Arts Plastiques : archéologie d'une notion*. Ed. Jacqueline Chambon. Nîmes.
- Dewey, J. (1931/1934-2007). *L'art comme expérience*. (Traduction Cometti, Publication de l'Université de Pau. Ed. Farrago. Dewey, J. *Art as Experience*, Minton, Balch & Co, New York). Collection Folio-Essais. Ed. Gallimard. Paris.
- Ducrot, O. et Schaeffer, J.-M. (1995). *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*. Ed. Du Seuil. Paris.
- Esquenazi, J.-P. (2007). *Sociologie des œuvres : De la production à l'interprétation*. Editions Arman Colin. Paris.
- Fustier, P., (2004) *Le lien d'accompagnement : Entre don et contrat salarial*. Dunod. Paris.
- Gaillot, B.-A. (1997), *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*, Paris. PUF.
- Gaillot, B.-A. (2009). *L'approche par compétences en arts plastiques*. (Intervention à Marseille le 18 mars 2009). Université-IUFM d'Aix-Marseille. France.
- Gosselin, P. et Le Coguiec, E. (2006). *La recherche Création : Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Presse Universitaire du Québec. Canada.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Paris. ESF.
- Jorro, A. (2006). L'ethos de l'évaluateur : entre imaginaire et posture. Dans G. Figari et L. Mortier (sd) (2007). *Recherche sur l'évaluation et développement professionnel*. Paris. L'Harmattan.
- Leblanc, S. Ria, L. Dieumegard, G. Serres, G. et Durand, M. (2008). *Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche éactive*. @ctivités, volume 5 N° 1. Récupéré le 21/05/2009 sur le site <http://www.activites.org/v5n1/leblanc.pdf>
- Lewin, K. (1943). *Forces behind food habits and methods of change*. Bulletin of the National Research Council, 108, 35-65.
- Massin, M. (2013). *Expérience esthétique et art contemporain*. Ed. des Presses universitaires de Rennes. Collection Æsthética. Rennes.
- Perrenoud, PH. (2009). *Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie ! Retour sur une évidence trop aveuglante*. In Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (dir.) *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 265-288). Bruxelles : De Boeck [2009\_06].
- Schön, D. (1994-1997). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal. Ed. Logiques.
- Thomas, M. (1997). *Un art du secret : Collectionneurs d'art contemporain en France*. Editions Jacqueline Chambon. Nîmes, France.