HAL
open science

What is the practice of installing a book of art practices in primary school students and their non-specialist visual arts teacher?

Mary-Eve Riviere Penancier

To cite this version:

Mary-Eve Riviere Penancier. What is the practice of installing a book of art practices in primary school students and their non-specialist visual arts teacher?. 17es rencontres des chercheurs en didactique de la littérature : Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations entre didactique de la littérature et didactiques des arts (ENS Lyon), Jun 2016, lyon, France. hal-01763183

HAL Id: hal-01763183

https://hal.science/hal-01763183v1

Submitted on 10 Apr 2018

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.

Mots clefs : arts, arts plastiques, arts visuels, éducation à l'art, cahier d'artiste, œuvres d'art, pratique artistique

Keywords : arts, plastic arts, visuals arts, art education, artist's sketchbook, works of art, to do art, (the making of art)

Résumé
L'enseignement des arts plastiques a pâti depuis plusieurs décennies de la situation pédagogique où le « à la manière de » prenait toute la place. La formation n'a pas pu contrer ce phénomène. Aussi, cet article propose la description d'une expérience qui s'est développée à la suite de recherches autour de la démarche de création artistique, afin de développer et de prendre en compte les principes de la didactique des arts plastiques. Elle apporte aux enseignants des moyens d'ouvrir leurs pratiques pédagogiques aux domaines des arts. L'expérience relatée est la mise la place d'un cahier de pratique plastique (dis cahier d'artiste) personnel en classe maternelle, conduite par une enseignante pour l'ensemble de la classe. Elle permet de mettre en évidence des comportements d'autonomie chez les élèves, de retour réflexif chez les enseignantes, les deux s'associant.

Summary
The teaching of the visual arts has suffered for several decades from the educational situation where the "in the style of" took the place. The formation could not counter this phenomenon. Also, this article proposes the description of an experiment that developed because of research around the artistic creation process, in order to develop and take into account the principles of the didactics of the visual arts. It provides teachers with ways to open their teaching practices to the arts. The related experience is the introduction of a personal exercise book (artist's notebook) in the kindergarten class, led by a teacher for the entire class. It highlights self-reliance behaviors in students, reflexive feedback from teachers, both associating.

Qu'est-ce que le fait d'installer un *cahier de pratiques artistiques* change chez des élèves de primaire et chez leur enseignante non spécialiste en arts visuels ?

Mary-Ève PENANCIER
Université de Montpellier, Faculté d'éducation, laboratoire LIRDEF

Introduction

Notre contribution s'inscrit dans le cadre d'une recherche *collaborative*[1], autour de questions spécifiques posées par la pratique des arts visuels et plastiques et leur enseignement en école maternelle française.

Nous nous proposons dans cet article de revenir sur la mise en place d'un *cahier de pratiques artistiques*, au cours de laquelle une enseignante modifie ses stratégies pédagogiques et entraine ainsi l'ensemble du groupe à ces mêmes changements.

Forme de l'expérimentation en cours

L'expérimentation a commencé en février 2016 et a été prise en charge par onze enseignantes, neuf en maternelle et deux en élémentaire. Ces enseignantes forment un groupe de recherche-action collaborative au sein de l'AGEEM [Association Générale des Enseignantes et Enseignants de l'École Maternelle], section de Perpignan), avec lequel nous travaillons depuis dix-sept ans.

Le protocole est précis et repris dans toutes les niveaux. Tous les jours pendant le temps d'accueil (temps mis en place spécifiquement pour les CP[2]) et pendant une durée précise de 10 minutes, les élèves dessinent sur des cahiers. Les élèves peuvent prendre le cahier à n'importe quelle page, essayer les supports-papier dans le cahier comme ils l'entendent. Ils ne s'arrêtent que lorsque le temps est révolu.

Les cahiers sont soit conçus et préparés par l'enseignante, soit pris dans les stocks et choisis par les élèves, soit achetés directement dans le commerce. Des consignes précises sont partagées par toutes les enseignantes qui participent à l'expérimentation et dispensées aux élèves, afin de comparer les productions. Des vidéos, en cours de décryptage, permettent de comprendre le travail d'analyse de la pratique professionnelle des participantes, comme autant de questions qui se sont posées au regard de l'expérimentation : analyse des cahiers, actions des élèves, opérations plastiques menées, échanges avec les élèves sur des questions précises autour de l'art, de l'œuvre, de la pratique, des techniques.

Problématique

Cette expérimentation suit l'analyse de pratiques de plusieurs enseignantes autour des réciprocités entre rencontre avec des œuvres et le faire artistique (Pélissier, 1994). Elle met en évidence un lien entre pratiquer/faire/réfléchir qui se développe du côté

[1] D'après Serge Desgagné : « l'approche collaborative suppose une démarche de coconstruction entre les partenaires concernés; 2) elle joue sur deux registres à la fois, soit celui de la production de connaissances et celui du développement professionnel des praticiens; 3) elle contribue au rapprochement, voire à la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique

[2] Cours préparatoire : classe élémentaire de première année 6-7ans.

des élèves et les possibilités de modifier les pratiques pédagogiques pour les accompagner. Nos questions se développent ainsi : Qu'apporte l'installation dans la classe de cahiers individuels de pratiques artistiques ? Comment permet-elle le développement de démarches artistiques individuelles étayées par une réflexion collective du groupe classe, accompagnée par l'enseignante, dans des situations pédagogiques renouvelées ?

Cette expérimentation se pose comme la recherche de solution à un problème spécifique de la maternelle : chaque journée commence rituellement par un *temps d'accueil,* correspondant à la période d'arrivée échelonnée des enfants, qui sont accueillis individuellement, pendant que les autres se livrent à des activités libres dans divers ateliers.

Lorsque ce temps était consacré à des pratiques artistiques spontanées, les élèves produisaient des travaux, peu aboutis, sans investissement : dessins chiffonnés, mis à la poubelle, coloriages non terminés ou bâclés. Il était nécessaire de pouvoir réinvestir ces temps, ces espaces, mais plus encore ces travaux.

Le groupe d'enseignantes s'est donné comme point de départ de se réapproprier ces moments qu'elles vivaient comme un espace-temps perdu, un temps de flottement. Comment alors rendre ce temps aux élèves ? Comment faire de ce temps un moment agréable et motivant ? La proposition a consisté à installer un *cahier de pratiques artistiques* dans le cadre d'un protocole régulier et d'en observer les effets sur les élèves.

À un autre niveau, la question posée était celle du changement d'habitudes pédagogiques très anciennes, ancrées dans la mémoire du métier. Un second type d'effets a pu être observés, sur les enseignantes elles-mêmes : ces enseignantes se sont impliquées dans des pratiques pédagogiques qu'elles n'avaient jamais envisagées et se sont confrontées à des notions ignorées jusqu'alors, parce qu'elles ne pensaient pas les élèves capables de telles réflexions :

- De ces temps reconquis, a découlé la nécessité de création de nouveaux espaces, autant que de nouveaux supports.
- Un principe comme la décélération (Meirieu, 2013, 2016), temps de pose, de réflexion, de mise en mot, d'arrêt, inconnu encore dans le rythme de la classe, s'est imposé à elles (voir plus loin le verbatim de Nathalie).
- Notions didactiques cruciales en Arts plastiques : l'achèvement, le fini et le non-fini, le repentir (Claverie, 2001). Notions pédagogiques : la concentration et la réflexion, le travail commun en classe entière, soutenu par des projets plastiques singuliers.

Enfin, cette expérimentation d'un cahier de pratiques plastiques a permis de donner une réponse à la nécessité d'organiser un *Parcours individuel d'éducation artistique et culturelle* (PEAC), prescrit par les nouveaux programmes (MEN, 2013), et de garder les traces de ce parcours.

Les enseignantes ont donné plusieurs noms à ce nouvel objet auquel nous donnons, dans la présente analyse, le nom générique de *cahier de pratiques artistiques* : le « cahier de voyage plastique », le « cahier d'artiste ». Il est ce même objet et porte des noms différents, comme la preuve d'une appropriation par ces appellations diverses. Il nous semblait intéressant de le noter.

Nous rappellerons rapidement les principes fondamentaux de la didactique des arts plastiques pour permettre l'analyse de notre expérience, puis nous déclinerons la

place du cahier de pratiques artistique en regard des arts plastiques, enfin nous proposerons les résultats actuels de cette expérience en cours.

1. Les arts plastiques : principes et didactique

Nous revenons sur quatre axes essentiels qui interagissent et définissent selon nous la didactique des arts plastiques, notamment les enjeux de la pratique plastique dans cette expérimentation (Gosselin, 2006).

1.1. Quatre principes encadrent la didactique des arts plastiques

1) La démarche exploratoire et expérimentale définie par des situations problèmes posées par les enseignants, consiste à faire découvrir, supports, outils, gestes, matériaux et ouvre sur des inventions et des trouvailles plastiques. Consignes et contraintes mènent les élèves dans ces expérimentations créant les situations qui les engagent à chercher, à essayer, à tenter, à inventer pour donner une et/ou des solutions plastiques et esthétiques (Valéry, 1938).

2) La pratique plastique est à la fois régulière, sensible, artistique et réflexive, et poétique, dans la définition donnée par Souriau qui prend en compte le récepteur :

> Ce qui cautionne cette distinction [poète-poétique], c'est le comportement du récepteur : car l'être poétique de l'objet est éprouvé par celui qui accueille cet objet, qui se laisse inspirer par lui et se trouve induit à ce que Valéry nomme l'état poétique. » (Souriau, 2004 : 1150-1541).
> Le poétique est ce qui nous « ébranle au plus profond de nos sens » dit Bernard Marcadé (Marcadé, 2009 : 5)

Elle ouvre sur le faire : un faire pour penser, dire, exprimer des idées, et prendre parti pour donner à entendre (au sens large) une intention. Elle offre à l'élève de réfléchir sur sa pratique plastique et artistique (Pélissier, 1994).

3) La culture artistique ancrée sur des œuvres, nommées références artistiques[3] patrimoniales, anciennes, modernes et contemporaines, construit la culture de l'élève auprès des autres et avec la culture de ceux-ci. Le croisement de ces cultures et de celle portée par l'enseignement des arts plastiques et visuels doit en garantir le partage (Eco, 1965-1979).

4) Enfin, la verbalisation sur leur propre production, sur celles des autres élèves, faite d'attention dans une juste comparaison avec les œuvres proposées en classe par l'enseignant, leur apprend à être outillés, avertis, tolérants : outillés par un lexique qui permet l'expression de sa propre sensibilité, avertis en tant que citoyen éclairé des savoirs artistiques et tolérants par l'acceptation de l'autre, de sa pensée et de sa pratique artistique. Cette verbalisation écrite ou orale[4] est un territoire commun avec les disciplines littéraires et souvent cette verbalisation peut arborer des formes poétiques ou multimodales. Là encore on engage l'élève à produire un humble texte qui corrobore ses intentions de présentation ou de représentation qu'il pourra partager. Ces échanges préparés sont des remparts contre l'enfermement des esprits et offre l'acceptation de l'autre dans sa différence (Didi-Huberman, 1992).

Il y a donc à soumettre à l'élève des espaces et des temps où créer et inventer sont possibles, à lui donner la possibilité de « faire » pour accéder à la créativité et au goût

[3] Les références artistiques sont puisées dans tous les domaines des arts, elles sont donc des œuvres.
[4] En maternelle cette verbalisation est souvent enregistrée ou encore écrite par l'enseignant en utilisant ce qu'on appelle « une dictée à l'adulte ». L'enseignant prend note et écrit à la place de l'élève.

de la créativité : « être dans le faire, prendre conscience de la place que l'on a, être acteur, prendre conscience de ce que l'on fait » (Gaillot, 1997 : 168).

Deux axes croisent les quatre principes de la didactique sur lesquelles tout enseignement en arts plastiques et visuels se fonde. Ils sont les moteurs dans l'expérimentation du cahier de pratiques artistiques.

1.2. Didactique *Versus* Pratique Artistique

Nous utilisons le terme de *pratique* pour désigner le *faire,* l'action engagée par l'élève tout au long d'une séance d'arts plastiques. Lorsque ce *faire* est lié à la mise à disposition du matériel et à l'apport culturel et artistique, il sera complété par les adjectifs *artistique* et *plastique*. La pratique artistique désigne donc l'ensemble des *faire* qui se développent dans un cadre régulier, expérimentant, à l'intérieur même de ce cadre disciplinaire, des actions proposées par l'enseignant et ouvertes par des dispositifs pédagogiques où œuvres, références culturelles et matériels (médiums, outils, supports) les plus divers sont exploités. La pratique plastique se centre sur ces moyens matériels mis en œuvre dans une production artistique. Elle nécessite engagement, réflexion personnelle, retour sur sa pratique plastique et celle des autres, dans une verbalisation commune.

L'intérêt pour les élèves d'accéder aux œuvres de référence est capital, pour leur permettre de produire, d'être influencés dans un sens positif, au sens de « donner le souffle » et donner du sens à leurs actes et à leurs actions, leur permettre de construire un imaginaire, et enfin pour comprendre le monde dans lequel ils vivent, et plus encore dans lequel *nous* vivons. Sans penser que ce développement de la créativité serait utile et pire « exploitable », c'est la réflexion avec les élèves sur le processus même de création ou poïétique (Valéry, 1895) qui s'engage alors dans une verbalisation.

En cela, le cahier de pratiques artistiques offre une régularité et une diversité de la pratique.

1.3. Didactique *Versus* Verbalisation

Lors de recherche sur la production artistique et notamment dans cette expérience du cahier de pratiques artistiques, on constate que la verbalisation sur la démarche de création, au cœur même du temps de production, permet de la faire avancer. Cette exploration parlée du *faire* est à mettre en lien avec les autres productions mais aussi avec toutes les œuvres que l'élève croise dans le cadre de la classe, de l'école mais aussi à l'extérieur : celles des autres élèves, celle autres que les œuvres plastiques et celles rencontrées en dehors de l'école. La verbalisation n'est donc pas une activité surajoutée, mais bien le lieu de tissage entre *faire* et *acculturation.*

Apparait alors l'enjeu d'une verbalisation offrant une éducation à l'art, citoyenne et éclairée, où l'expérience expliquée et parlée de l'œuvre est fondamentale (Dewey, 1938-2005). Cette parole se situe entre rencontre et connaissances, entre rencontre et réception des œuvres et entre rencontre et productions. On aborde, par la parole outillée, une réelle aventure de citoyen éclairé, averti, capable de s'offusquer de voir que l'œuvre d'Anish Kapoor soit taguée au lieu de s'en réjouir, malgré le fait ce ne pas aimer l'œuvre. Elle renvoie dans nos instructions officielles à l'ouverture d'esprit, l'ouverture à l'altérité et à la diversité des réceptions.

Il est donc postulé que le cahier de pratiques artistiques est levier de ces échanges tout en étant le témoin.

2. La place du cahier en regard de la pratique artistique

2.1. L'entrelacement du faire et des œuvres

Par la rencontre avec les œuvres, la pratique artistique s'outille et s'enrichit. Mais concrètement, comment procèdent les enseignants pour articuler rencontres avec les œuvres, production et retour réflexif ? Que révèle le cahier de pratiques artistiques ?

Le principal risque dans cette phase d'articulation entre les références culturelles et les pratiques proposées est le « à la manière de », défini comme une copie mécanique de procédés plastiques et l'enseignement de techniques. Cette démarche n'entre pas dans le cadre didactique défini ci-dessus, mais pourtant semble pérennisée[5].

Dans le cadre de l'expérimentation étudiée, les enseignantes favorisent par des situations pédagogiques variées et des approches diversifiées (gestes, outils, supports, formats), l'appropriation de références artistiques, non plus comme des références à copier, mais comme des éléments de réponses aux situations problèmes présentées en arts plastiques. Ces choix développent le *faire* même des élèves. Les enseignants osent des pratiques, offrent des expérimentations, en partant du principe que tout de l'œuvre est exploitable en qualité, sans peur d'épuiser leur source.

Exemple 1

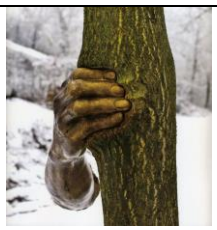
 Figure 1 (http://www.piet-mondrian.org)	L'arbre argenté, Mondrian, 1911-1912. Huile sur toile, 78cm/105cm, musée municipal de La Haye aux Pays-Bas http://www.piet-mondrian.org
 Figure 2 (photo de l'auteure)	On notera les essais successifs de l'élève. (Propos rapportés par l'enseignante, au cours de verbalisation de l'élève.

[5] … par manque de formation, par peur de ne rien « faire-faire » aux élèves, par vide culturel… Les enseignants s'y engouffrent parce qu'ils craignent de mal faire : ils ne savent ni dessiner, ni peindre, ni parler des œuvres. Aussi le manque de formation leur fait croire qu'il s'agit d'enseigner le dessin ou la peinture. Ils ne se sentent pas légitimes face à cette tâche. Pourtant, une fois proposées dans les classes, les situations pédagogiques qui s'inscrivent dans la didactique des arts plastiques, démontrent que les postures des enseignants changent irrémédiablement (cf. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01134356/file/2014_RIVIERE_diff.pdf)

Exemple 2

 Figure 3 (https://www.christianlapie.net/oeuvres/159/le-pre-de-lentre-deux)	Christian Lapie, *Le Pré de l'Entre-Deux*, 2003, Chênes traités à la créosote, dimensions variables, hauteur maximum 8m, Charente, France. Œuvre publiée dans Colette Garraud, L'Artiste contemporain, *Hazan, Paris, 2007*
 Figure 4 (photo de l'auteure)	On notera les essais successifs de l'élève et les tentatives de rendre compte d'une multiplicité. (Propos rapportés par l'enseignante, au cours de phase de verbalisation avec l'élève).

Exemple 3

 Figure 5 (http://mediation.centrepompidou.fr/education/ressources/ENS-penone/penone.html)	Penone, *L'arbre se souviendra du contact*, 1968, bronze et arbre réel, Alpes-Maritimes –
 Figure 6 (photo de l'auteure)	Nous avons dans cet exemple la recherche de détail, l'écorce, comme représentation fine de l'arbre. (Propos rapportés par l'enseignante, au cours de séance de verbalisations avec les élèves).

L'intérêt de travailler sur la rencontre avec les œuvres, de cette manière dans le cahier de pratiques artistiques, nous montre comment s'élabore le sens critique des élèves et sans doute celui des enseignants (Penancier-Rivière, 2014). La pratique plastique est inséparable de la « pratique verbale » des œuvres, dans les échanges en duo ou en groupe. La confrontation des œuvres et des productions des élèves appelle des moyens langagiers affinés, précis et clairs et des dispositifs de production spécifiques face aux œuvres.

Ces situations pédagogiques sont caractérisées par des pratiques artistiques qui varient dans la même séance et dans lesquelles l'enseignant croise les références artistiques de divers domaines des arts. Elles sont le lieu de rencontres et favorisent

les échanges de points de vue, les compréhensions de divergences et l'acceptation de l'autre. Les échanges, source du renouvellement, peuvent s'élaborer dans des champs disciplinaires différents de celui des arts et, tout à la fois, se contredire et se compléter. La couleur en est un exemple ; inscrite comme notion importante en sciences et en arts plastiques, elle peut amener des contradictions entre décomposition et couleur primaire : le rouge, le vert, le jaune, le bleu n'ont pas la même place dans chacune des deux disciplines.

2.2. Un geste professionnel-clef : le choix des œuvres

Le choix même des œuvres par les enseignants construit la culture artistique de la classe. Les rencontres favorisent les échanges de point de vue et les compréhensions de divergences. Nous considérons que le choix des œuvres est le geste professionnel (Bucheton *et al.,* 2009) fondamental de la rencontre. Il soulève la question des capacités de l'enseignant à organiser un espace qui relève à la fois de l'appropriation et de l'invention : il doit amener les élèves à reconsidérer les œuvres comme ancrage culturel, comme objets intégrant des savoirs, comme bien patrimonial, qui leur appartient en partie et qui demande à être protégé – tout en leur permettant de *jouer,* de *donner du jeu* : c'est ce dont garde trace le cahier.

Mais permettre de donner aux élèves du sens aux œuvres relève de la spécificité de cet enseignement des arts à l'école et pose la question cruciale de la formation des enseignants eux-mêmes. Ce que révèle l'expérimentation, c'est que même sans formation initiale en art et histoire de l'art, les enseignants apprennent de l'observation des élèves. Les conditions de cette expérience sont formatrices pour le groupe. Nous l'illustrons par une étude de cas.

3. Étude de cas : le parcours de développement professionnel d'une des enseignantes du groupe, à travers les cahiers de sa classe

Nous nous attacherons à la présentation des travaux d'une seule[6] des 11 enseignantes qui participent à cette expérience, tout en prenant en compte les réflexions du groupe, principe de la recherche collaborative. Nous cherchons à mettre en avant les traces d'un *développement professionnel* conjoint au développement de compétences des élèves dans cette expérimentation. Cette enseignante constitue au fur et à mesure des productions des élèves un tableau éclairant sur son fonctionnement dans la mise en place de ce cahier de pratiques artistiques.

Présentation par Nathalie de ce qu'elle nomme : *Cahier d'artiste*

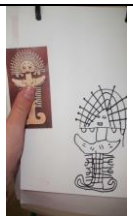
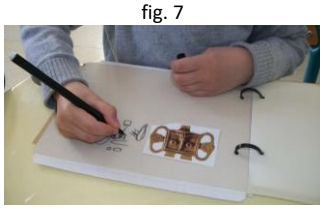
Tous les jours pendant dix minutes et seulement dix minutes, les petits élèves sur un cahier, fabriqué ou manufacturé[7], répondent plastiquement à une consigne simple claire et courte : *« prends un bout de tissu, colle-le, fais-en un personnage ; prends une reproduction d'œuvre, découpe un morceau colle et continue autour de ce fragment ; dessine des vagues ; fais un trou dans ta feuille, dessine quelque chose qui sort du trou… »*. Tous les moyens plastiques, peinture, crayons, fusains, papiers variés, outils, supports et matériaux

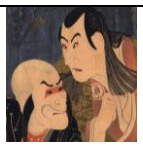
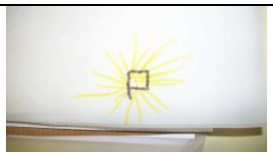
[6] Nathalie a 42 ans ; elle est enseignante en maternelle dans un petit village des Pyrénées orientales avec 23 élèves : 7 de petite section (PS, 3-4 ans), 10 de moyenne section (MS, 4-5 ans) et 6 de grande section (GS, 5-6 ans).

[7] L'enseignante a la possibilité lorsqu'elle le fabrique, d'intégrer divers papiers et supports offrant donc une possibilité de variation des pratiques artistiques. D'autres enseignantes ont préféré acheter des cahiers, collant d'autres papiers et d'autres supports dans ce cahier déjà tout prêt.

sont à disposition des élèves ou sont choisis par l'enseignante pour répondre ponctuellement à un objectif spécifique.

Nous reproduisons ci-dessous un extrait du tableau qu'elle a produit pour observer les élèves et rendre compte de son propre travail. Ainsi cet outil lui permet d'anticiper les différentes modalités de présentation des œuvres et d'élaborer les consignes et contraintes qu'elle développe tout au long de l'année. Si chacune des situations ne met pas en évidence l'œuvre rencontrée dans la pratique du cahier, cette œuvre ou ces œuvres apparaissent lors des verbalisations.

Inducteur : œuvre, objet, papier,…	Consigne	SMOG : Support Médium Outil Geste	Opérations plastiques : isoler, reproduire, transformer, associer	Exemples de réalisation dans le cadre du cahier d'artiste (petites, moyennes et grandes sections)
N°1 Une dizaine de figurines différentes à choisir (Changement constitution d'un panel : une reproduction différente pour chaque élève)	Reproduis la figurine que tu as choisie en (changement : utilisant 3 outils plastiques)	Crayon gris (gras 6B) Feutre fin noir Fusain Stylo bille colle	Reproduire	 fig. 7  Fig. 8 Fig. 9
N°3 De nombreux morceaux de papier coloré (non uni) de différentes formes, à choisir	Colle un morceau de papier (coloré) et dessine autour	Pastels Feutres, crayons de couleur colle	Transformer	Fig. 10 Fig. 11
N°4 Feutres, fusains, pastels/ Une reproduction : image au choix	Prolonge, continue le dessin	Crayon gris Feutre fin noir Stylo bille Crayons de couleur Feutres Pastels	Associer	

				 Fig. 12 (tiré du calendrier Geo 2016, sur les arts) Toshusai Sharaku, *Portait d'acteur de Kabuki (1794-1795),* estampe, anciennement Edo, Tokyo aujourd'hui, Japon.
…/…				
N°7 Œuvre de Fontana, non montrée mais expliquée (les élèves ne l'ont pas encore vue)	Fais un trou et montre le trou	Ciseaux Cure-dent Crayon gris (bien taillé) Feutre fin noir Stylo bille Crayons de couleur feutres	Isoler	 Fig. 13 Fig. 14

Tous les élèves produisent quelle que soit la section en maternelle petite (3-4ans), moyenne (4-5ans) et grande section (5-6ans) et ensemble, en même temps dans le cadre de la mise en place de ce cahier.

Ce tableau reflète l'expérience de l'enseignante et met en évidence les solutions proposées par les élèves. L'enseignante avance les consignes et au fur et à mesure des productions des élèves, modifie, change, développe les incitations qui agissent comme des moteurs de l'action-élève. Ces incitations à produire, amènent les élèves progressivement à franchir diverses étapes et l'outil tableau matérialise un véritable parcours (PEAC) que l'enseignante reprend dans les moments de verbalisation avec les élèves dans le collectif de la classe.

Dans le dernier exemple du tableau, l'œuvre de Fontana[8] est « racontée » aux élèves ; c'est une proposition nouvelle qui montre que l'enseignante peut dorénavant donner de l'autonomie aux élèves en leur laissant évoquer l'œuvre, sans même qu'ils la connaissent. Ils ont acquis une capacité à imaginer et à se projeter à travers l'histoire de cette œuvre, pour transcrire, par le dessin, leur image propre. Lors de la verbalisation, les diverses histoires de l'œuvre reprises dans la forme « dessinée » par les élèves dans les cahiers et reformulées, sont entendues et notées par l'enseignante.

4. Méthodologie

Nous sommes en cours de l'expérience qui prendra fin en 2017. L'analyse porte, pour ce début, sur les données suivantes : photographies d'élèves au travail sur ces carnets, photographies des travaux d'élèves. Appuyés sur ces supports, les entretiens

[8] C'est la 7ème proposition depuis que nous avons commencé l'expérience. L'œuvre est racontée, puis montrée en fin de proposition.

collectifs avec les enseignantes exposant leur travail, leurs difficultés, leurs réflexions et les retournements de situation, dans lesquels les enjeux didactiques sur la pratique artistique seront évoqués. En complément, les échanges de mails au moment de la mise en place

Les photographies sont la source d'observations précises impossibles dans le cours même de la classe. Les entretiens à leur propos ont mis en avant la question de l'autonomie des élèves et l'intérêt de cette autonomie dans les pratiques plastiques, notamment sur l'effet de contagion souvent constaté : éviter que les élèves copient sur l'élève à ses côtés. Elles ont permis l'observation de prise de position dans l'espace de la feuille ou encore elles relatent les aventures que rencontrent certains élèves dans l'exercice du choix d'outils.

Dans l'entretien collectif, l'ensemble du groupe pris en vidéo et dont on a extrait le verbatim, s'exprime autour de la question : qu'apporte les carnets de pratiques artistiques dans vos classes aux élèves ? Qu'apporte ce carnet à vos pratiques ? L'analyse des verbatims issus de cet entretien réalisé au cours des divers demi-journées de formation dans le cadre de l'AGEEM, nous éclaire sur deux versants : celui des élèves qui s'engagent dans la pratique artistique et celui des enseignantes qui observent les élèves au travail. Nous trouvons donc en parallèle le travail de l'enseignant décliné dans cette expérience et les productions des élèves inscrites et lisibles dans le temps même du processus de création.

Les mails ont servi de liens entre les diverses actions, les envois des consignes, les réflexions et questions directement issues de l'expérience. Ils participent et outillent cette recherche-collaborative. Leur analyse nous a montrées qu'ils étaient des outils essentiels pour une remédiation nécessaire au sein même de l'expérience et au cours de l'expérience. Ils étayent le groupe.

5. Quelques résultats

La synthèse des analyses de contenus amène à identifier quatre ensembles de questionnement en regard du cahier de pratiques artistiques.

5.1 Le rapport à l'art de l'enseignant.e et sa pratique personnelle

Dans un premier ensemble, se formule les questions sur la pratique plastique : ces conditions de mises en œuvre, d'espace, de support. Puis on découvre que les enseignantes s'interrogent sur leur propre pratique artistique, à savoir s'il est opportun pour elles de la développer pour développer celle des élèves. La pratique est-elle un passage obligé pour comprendre les difficultés des élèves ? En effet, dans cette expérience, les enseignantes se sont prises au jeu, et ont, pour certaines, travaillé aux côtés des élèves. Nathalie dit qu'elle laisse les élèves commencer et qu'elle attend que tous les élèves soient concentrés dans leur production, pour prendre son propre carnet :

> « Une fois que je les vois le nez dans leur cahier, alors c'est bon, ils s'y mettent et cherchent, c'est drôle, ils n'ont plus rien besoin et travaillent dans leur coin… ils disent qu'ils aiment ce moment, c'est calme, c'est comment dire serein, tu vois, c'est tranquille, y a pas de bruit et personne ne parle…/…et moi je m'y mets aussi, ils voient l'ATSEM[9] aussi avec son carnet, ah oui, je ne t'ai pas dit, mais l'ATSEM aussi elle a fait son cahier, tout le monde s'y met ! »[10].

[9] ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles, qui assiste l'enseignant.e dans la classe.
[10] Extrait de verbatim tiré de la vidéo : Nathalie / observation et analyse de pratique autour du cahier de pratiques artistiques de mai 2016.

Cette question de la pratique plastique fait souvent peur aux enseignants. Nous l'avons constaté dans notre travail de recherche en thèse[11], il s'avère être un des problèmes qui fait obstacle à la mise en place de séquences en classe. Ne sachant ni dessiner, ni peindre, souvent les enseignants se questionnent sur ce qu'ils valent devant les élèves par rapport aux pratiques plastiques et renoncent. Alors que la didactique des arts plastiques et visuels ne s'attache pas à ce problème du « beau-bien-fait »,[12] les enseignants, eux, s'y confrontent. Dans cette expérience, nous constatons qu'un petit nombre s'est lancé dans la pratique aux cotés des élèves, et il semble que certaines appréhensions et idées reçues soient tombées. L'expérience du cahier dans la classe semble dénouer des questions. Il permet de prendre conscience de l'existence d'une pratique plastique personnelle, singulière, autonome, réfléchie et sensible.

5.2 Les connaissances préalables des enseignant.e.s

Dans un second ensemble d'interrogations, surgit la question des connaissances préalables pour enseigner les arts visuels : jusqu'où faut-il être possesseur de connaissances sur les œuvres ? Ou peut-on aborder les œuvres avec un bagage limité et faire évoluer ce bagage pendant et en même temps que celui des élèves ? La culture artistique est-elle indispensable ? Comment acquérir cette culture ? Faut-il travailler à la réflexion sur cette culture, plutôt qu'à un entassement ? Est-il plus important de rendre les élèves plus critiques, plus avertis que de leur donner des connaissances en quantité ? Faut-il les deux ? Ces questions se sont développées dans l'entretien collectif.

L'expérimentation montre que les enseignants ont osé très vite s'investir dans les rencontres. Ils ont pris le parti de saisir l'œuvre sur plusieurs plans à la fois, comme un objet d'enseignement, un moyen, un axe, un véritable outil qui demande une médiation et ouvre des chemins, non seulement à la pratique des élèves, mais aux connaissances et aux apprentissages. Prenons l'exemple des statuettes qui a été mis en place par toutes les enseignantes : chaque élève se trouve en possession de l'image unique d'une statuette. Il y a donc une différenciation faite au départ pour chaque élève. Les élèves doivent reproduire sur leur carnet l'image où ils veulent et sur le support de leur choix intégré au carnet (papier de différentes textures) en utilisant obligatoirement trois outils plastiques : crayon gris assez gras (6B), fusain, petit feutre noir très fin, stylos à bille. Dans une des classes de grande section, un élève se pose la question de savoir ce que sont ces petites têtes qu'on leur propose de copier. Ces questions apparaissent dans le temps de verbalisation consacré au retour sur leurs productions. L'enseignante monte alors un projet autour des Aztèques et d'autres civilisations disparues (Mayas, Incas) ; elle engage les élèves dans ce court projet autour d'une problématique qui touche le patrimoine et sa préservation.

[11] https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01134356/file/2014_RIVIERE_diff.pdf

[12] Appellation consistant à penser que ce qui est produit, doit entrer dans une catégorie sans faille où la production est belle, et bien faite. Sur ce point l'œuvre de Robert Filliou, *Bien fait-mal fait-pas fait,* 1969, (Centre G Pompidou), nous éclaire.

Fig. 15

Celle-ci constatera que l'élève signe parfois ces productions d'une petite forme, typique qu'il s'est approprié.

Fig. 16

5.3 L'autonomie dans la pratique plastique des élèves

Le dernier ensemble de questionnements porte sur la pratique plastique des élèves. Les élèves conduits par leur enseignante, exposent et mettent à jour dans le temps de la verbalisation l'impact de ce cahier. Dans l'entretien collectif des enseignants, l'analyse des verbatims éclairent les pratiques artistiques : « *ils osent… se permettent, s'enthousiasment… développent une autonomie très caractéristique…* »[13]. Dans le métissage de techniques, ils n'hésitent pas à associer, à superposer, à coller, ou encore à repositionner, voire à accepter et profiter de l'inadéquat. Les propositions de situation problème faites en ce sens, par les enseignantes, révèlent une efficacité lors du retour sur les carnets : la différenciation des productions plastiques, éclairage au moment des verbalisations. Cette différenciation devient un atout. Elle est un des principes clefs de la pratique plastique : donner à chaque élève les moyens de proposer son propre point de vue, en s'exprimant par diverses stratégies plastiques.

Toutes les enseignantes constatent également que, graduellement, les élèves s'approprient le format :

> Ils ont changé le sens du cahier… ils avaient envie de le mettre dans ce sens et ils le disent, ils y tiennent même, alors que d'habitude, ça ils ne le remarquent pas, où ils n'y réfléchissent, pas plutôt … ils nous montrent spécifiquement un sens… ils cadrent mieux les choses… ils prennent la totalité de la feuille en considération, et ils savent expliquer pourquoi, ça c'est important… leur intention est clairement identifiable… même les petits là maintenant ça commence à venir, on les voit ajouter, rajouter, parce qu'il se passe quelque chose dans la page… je crois qu'on peut dire qu'ils sont sensibles au format et à la composition, pour ces petits… sans penser vraiment qu'ils y réfléchissent ou qu'ils en soient complètement conscients ou encore qu'ils aient véritablement

[13] Extrait de verbatim tiré de la vidéo : Huguette.

> une intention dans ce format, mais on ne peut pas dire qu'il ne se passe rien, là[14].

Les productions s'étalent, s'installent, prennent de la place, au final prennent leur place dans le cahier[15]. Savoir composer devient une des compétences importantes que les élèves acquièrent dans l'expérimentation de ce carnet. Au fil de cette appropriation, les enseignantes constatent également un jeu plastique qui consiste à déborder du format et à replier la production pour l'intégrer au cahier. On peut supposer que le débordement montre des élèves prenant de l'autonomie et s'engageant plus encore dans leur propre production. Dans l'exemple n°3, présenté ci-dessus dans le tableau, pour l'une des productions, on distingue le jeu plastique du débordement qui montre que l'élève signifie que la forme a été coupée au bord, qu'elle se propage ailleurs, peut-être et pour l'autre production, le personnage est centré et placé réellement dans la feuille.

5.4 Le temps didactique : la durée, la répétition et le « fini »

Dans cette expérimentation, une autre question plastique apparait qui, n'est jamais abordée en classe faute de temps, parce que les séances d'arts plastiques s'inscrivent dans des durées courtes et fragmentaires, à la différence de cette expérience où le cahier s'installe dans la durée. En effet, la question de l'achèvement, du *fini* au sens plastique et intentionnel du terme, n'est jamais approchée. Les élèves produisent rapidement puis l'enseignant affiche pendant un temps ; enfin les productions sont soustraites des yeux des élèves et rangées.

Dans l'expérimentation telle qu'elle a été menée, les enseignantes ont sous les yeux le cahier dans sa totalité ; ils peuvent proposer aux élèves de revenir sur certaines productions. Elles ont elles-mêmes décidé des productions à revoir, puis, là encore, l'autonomie des élèves grandissant, ceux-ci se sont autorisés à reprendre, à revenir sur, à réinvestir des productions qu'ils ont estimées à revoir, à finir ou encore à reprendre.

Ce concept de l'achèvement est un concept des théories de l'art inscrit de longue date dans l'histoire de l'art qui a souvent emporté les esprits. Les œuvres jusqu'au début du XXème siècle sont empruntes de ce code : la finition offrant la qualité et la certitude d'une œuvre bien faite dont nous parlions ci-dessus, obligeant le spectateur et l'habituant à ce code formel. Cependant Léonard de Vinci, Michel Ange et Rodin, ont proposé, en contrepartie, un concept contraire faisant de l'inachèvement de l'œuvre une proposition plus novatrice. Les deux concepts sont travaillés parfois simultanément dans le carnet et les photographies des retouches permettent une observation fine des changements apportés aux productions : « *c'est quand on en a parlé avec eux, que je me suis aperçue qu'ils s'étaient autorisés à revenir sur leur production, ils ont pu expliquer comment hier "c'était bien, ça allait comme ça", et aujourd'hui, ça ne leur convenait plus, comme si quelque chose clochait dans la production d'hier et qu'ils devaient "ré-intervenir" dessus… et en en parlant avec eux, on a considéré que revenir sur ce qu'on a fait, était possible, était acceptable, pas obligé, mais intéressant sur le plan plastique, c'est là que je me suis dit qu'il fallait que je photographie au jour le jour les cahiers…*».[16]

---

[14] Extrait de verbatim tiré de la vidéo : Florence.

[15] Les élèves peuvent prendre le cahier à l'endroit ou à l'envers, donc changer le sens, ou encore prendre les pages dans le désordre, pour accéder à tel ou tel papier intégré au cahier. Les enseignantes, pour certaines, ont fabriqué les cahiers et ont pris soin de varier les supports. Lorsque les cahiers sont achetés dans le commerce, les enseignantes proposent un choix de papiers très différents. Les élèves les collent dans le cahier avant de produire, ou produisent et collent.

[16] Extrait de verbatim tiré de la vidéo : Nathalie B.

5.6 La mémoire didactique : inscrire chaque moment dans un panorama

Enfin un des apports de ce cahier est de mettre en valeur, aux yeux des enseignants qui le découvrent la continuité des apprentissages rendue manifeste par une progression des productions des élèves. Dans l'entretien collectif, les enseignantes témoignent qu'elles ont observé le développement de capacités-clefs dans le domaine des arts plastiques : autonomie, prise de décisions dans les choix plastiques, autorisation qu'ils se donnent à métisser les techniques et capacités, même pour les plus petits, à proposer leur point de vue avec une intention plastique, jeu d'adéquation ou non entre supports, matières, outils et formes. Nous pouvons en conclure que la mise en place des cahiers de pratiques artistiques, analysée dans les entretiens, offre aux enseignants un autre regard sur la pratique plastique et les amène à faire évoluer leurs conceptions de l'enseignement des arts plastiques.

Cette expérimentation semble avoir été pour les enseignantes une expérience s'inscrivant dans un parcours de formation professionnelle. Elles se sont interrogées sur leur propre formation d'enseignantes déjà bien expertes. Ces questions sont des questions au cœur de la discipline, que l'on retrouve dans les formations initiales auprès d'étudiants et d'enseignants débutant dans le métier : la pratique plastique de l'enseignant est-elle une condition de sa capacité professionnelle à enseigner les arts plastiques ? L'enseignant est-il en mesure d'encourager et de transférer des connaissances, c'est-à-dire en s'appuyant sur l'expérimentation de ce cahier, peut-on favoriser une expression plastique singulière ? Et de ce fait comment prendre en charge la diversité des productions plastiques, signalée dans l'expérience de ce cahier ?

Conclusion

Au début de cet article, nous avions exposé les questions suivantes : Qu'apporte l'installation dans la classe de cahiers individuels de pratiques artistiques ? Comment offre-t-elle le développement de démarches artistiques individuelles étayées par une réflexion collective du groupe classe, mise en forme par l'enseignante, dans des situations pédagogiques renouvelées ? Pour y répondre, nous retenons de cette expérimentation, à ce premier stade d'analyse, que la mise en place de ce que nous avons appelé « cahier de pratiques artistiques » a permis les avancées suivantes.

Le cahier a montré aux enseignantes la possibilité et l'intérêt de revenir plus en profondeur et en exigence sur les productions des élèves. Cette expérimentation a également mis en avant qu'au bout d'un moment, les élèves s'y engagés eux-mêmes. C'est un phénomène à considérer parce qu'il est un point d'appui nouveau, repris par les enseignantes dans leur pratique pédagogique et sur lequel ces mêmes enseignantes ont porté une attention particulière. Les élèves sont ainsi invités à s'expliquer sur le fait qu'ils pensent leur travail « achevé ».

Rencontres, pratique et connaissance, sont trois aspects inclus dans la didactique des arts plastiques et visuels, puis développés dans l'enseignement de l'histoire des arts et réaffirmés dans les textes de la mise en place du parcours d'éducation artistique et culturelle. Ce cahier montre une autonomie grandissante des élèves au fil de l'expérimentation, tandis qu'il offre un point d'observation stratégique pour l'enseignant. Les élèves se sont armés d'arguments non seulement pour répondre plastiquement, mais pour répondre verbalement : *« quand ils parlent, quand ils disent ils*

nous offrent un autre point de vue sur leur dessin, et ça c'est irremplaçable »[17]. Ils ont été ainsi outillés face aux œuvres qu'ils rencontraient et ont été amenés à créer des liens entre cahiers d'artiste-œuvres-production plastiques ; ils ont éprouvé l'indispensable bagage du sensible et du réfléchi.

Dans cette expérimentation, nous essayons de montrer qu'il est possible d'entrevoir d'autres procédures d'accès aux œuvres, au sens le plus large (Esquenazi, 2007), et aux productions conditionnées par ces mêmes œuvres, mais que ces procédures demandent un lâcher prise sur l'objet même de l'œuvre. La rencontre avec l'œuvre bénéficie autant à l'élève qu'à l'enseignant ; le plaisir que l'enseignant éprouve à la rencontre avec l'œuvre l'oriente dans les propositions pédagogiques qu'il produit. L'œuvre d'art conduit l'élève sur un parcours d'éducation artistique et culturelle et la pratique plastique régulière et orchestrée par l'enseignant favorise le développement du goût à aller de l'avant, à être curieux et à être un futur citoyen averti.

Références

BUCHETON, D. et al. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Paris : Ed. Octarès. Collection Formation dirigée par Pierre Rabardel et Pierre Pastré.

CLAVERIE, I. (2001). *Cadre, limite et repentir*. Bordeaux, mars 2001. Consulté le 1er juin 2016. http://artsplastiques.ac-bordeaux.fr/bibliographie_claverie.htm.

DESGAGNÉ, S. (1997), *La recherche collaborative,*

http://ife.ens-lyon.fr/lea/outils/ressources/articles-scientifiques/le-concept-de-recherche-collaborative-desgagne-1997: consulté le 20 janvier 2017.

DEWEY, J. (1938-2005). *Expérience et éducation*. Paris : Ed. Armand Colin.

DIDI-HUBERMAN, G. (1992). *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*. Paris : Ed. de Minuit.

ECO, U. (1965-1979). *L'œuvre ouverte*. Paris : Ed. du Seuil, Collection Points essais.

ESQUENAZI, J.-P. (2007). *La notion d'œuvre*, dans LE QUEAU, P., (Ed.), *20 ans de sociologie de l'art*, tome 1 (185–197). Paris : L'Harmattan.

GAILLOT, B.A. (1997). *Arts Plastiques - Eléments d'une didactique-critique*. France : Ed. Presse Universitaire de France. Collection L'éducateur.

GOSSELIN, P. & LE COGUIEC, E. (2006). *La recherche Création, Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Canada Québec : Presse Universitaire du Québec.

MARCADÉ, B. (2009). *53 œuvres qui m'ébranlèrent le monde. Une lecture intempestive de l'art du XXe siècle*. Paris : Ed. Beaux-Arts Magazine.

MEIRIEU, Ph. (2013). *A l'école, offrir du temps pour penser*. Consulté le 21/09/2016 : https://www.meirieu.com/ARTICLES/esprit-attention.pdf.

MEIRIEU, Ph. (2016). *La démocratie assignée à la pédagogie*. Consulté le 21/09/2016 : https://www.meirieu.com/ACTUALITE/MONDE_DEMOCRATIE_ECOLE.pdf.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE (2013) : Le parcours d'éducation artistique et culturelle : http://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html

PÉLISSIER, G. (1994). *L'artistique, art et enseignement,* catalogue de l'exposition organisée par l'académie de Créteil à Saint-Denis, Musée d'art et d'histoire, du 5 au 28 mars 1994, in *L'artistique*. Actes du colloque de Saint-Denis (mars 1994), Créteil : CRDP.

[17] Extrait de verbatim tiré de la vidéo : Huguette.

SOURIAU, E. (2004). *Vocabulaire d'esthétique*. Paris : Ed. PUF. Quadrige-Dicos Poche.

VALÉRY, P. (1938). *Discours sur l'esthétique*, dans *Variété IV, Œuvres*, Paris : Ed. Gallimard, Tome I, Collection Bibliothèque de La Pléiade. V : version numérique.