



HAL
open science

**Le dessin une forme pour penser : Dans
l'expérimentation d'un cahier de pratiques artistiques :
observation des élèves de primaire et mise en évidence
de développement professionnel**

Mary-Eve Riviere Penancier

► **To cite this version:**

Mary-Eve Riviere Penancier. Le dessin une forme pour penser : Dans l'expérimentation d'un cahier de pratiques artistiques : observation des élèves de primaire et mise en évidence de développement professionnel . 2017. hal-01763817

HAL Id: hal-01763817

<https://hal.science/hal-01763817>

Submitted on 11 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.

Penancier- Rivière Mary-Eve
Docteure en sciences de l'Éducation et de la Formation
Arts Plastiques et TICE
LIRDEF-ALFA
mary-eve.penancier@umontpellier.fr

Le dessin une forme pour penser :

Dans l'expérimentation d'un cahier de pratiques artistiques : observation des élèves de primaire et mise en évidence de développement professionnel

Préambule de ce texte

La mise en œuvre d'un carnet d'artiste s'est imposée dans la mesure où je suis plasticienne et travaille moi-même sur ce format. J'ai abordé au départ le petit format des carnets-cahiers, par manque de temps et d'espace et par lassitude de très, très grands formats auxquels j'étais habituée. Puis la forme et l'objet m'ont séduite. J'ai pris le parti de ce petit format parce qu'il permet également une rencontre avec l'œuvre plus intime. J'aime cette relation presque privilégiée avec l'œuvre et celui qui regarde, prend dans les mains, soulève, retourne, et tourne les pages...
(M. Penancier)

Notre expérimentation se situe au niveau de classes de maternelle, enfant de 3 à 5-6 ans. Cette recherche-collaborative¹ entre chercheure et le groupe AGEEM² de Perpignan, propose de revenir sur la mise en place d'un cahier de pratiques artistiques, expérience au cours de laquelle une enseignante modifie ses stratégies pédagogiques et entraîne ainsi l'ensemble du groupe à ces mêmes changements. 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 des élèves et offre, pour les enseignantes, les possibilités de modifier leur pratique pédagogique, au cœur même de la pratique artistique des élèves. Nos questions se développent ainsi : 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 ?

L'origine de l'expérimentation menée, vient du fait que des travaux en surnombre prenaient de plus en plus de place, autant au niveau du temps que de l'espace, puisque les matins, 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.

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 L'AGEEM, association générale des enseignantes et enseignants de l'école maternelle, est l'association dans laquelle nous avons élaboré avec un groupe d'enseignantes, une recherche collaborative autour de questions spécifiques posées par la pratique des arts visuels et plastiques et leur enseignement en classes maternelles.

Cette expérimentation se pose comme la recherche de solution à un problème spécifique rencontré à la maternelle : le temps d'accueil des petits élèves le matin, est toujours vécu comme un temps de flottement. Ces enseignantes vivaient ce temps comme un espace-temps perdu. Comment alors rendre ce temps aux élèves ? Comment faire de ce temps un moment agréable et motivant ? Est-il possible de changer des pratiques pédagogiques très anciennes et ancrées dans des habitudes en installant un cahier de pratiques artistiques dans un protocole régulier ?

Le groupe d'enseignantes s'est donné comme point de départ de se réapproprier ces moments. Puis, de ces temps reconquis, a découlé la nécessité de création de nouveaux espaces, autant que de nouveaux supports. Ces essais ont revigoré les esprits et ont ouvert à d'autres dimensions parfois ignorées entre temps et espaces : un principe comme la décélération³ (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.

Ces enseignantes se sont impliquées dans des pratiques pédagogiques qu'elles n'avaient jamais envisagées et confrontées à des notions ignorées jusqu'alors, parce qu'elles ne pensaient pas les élèves capables de telles réflexions. Nous notons quelques exemples : l'achèvement, le fini et le non-fini, le repentir (Claverie, 2001), la concentration et la réflexion qu'ils développent ou encore le travail commun en classe entière, soutenu par des projets plastiques singuliers.

Enfin, la nécessité d'organiser selon les nouvelles instructions officielles⁴, un parcours individuel d'éducation artistique et culturelle (PEAC), a donné l'occasion à cette expérimentation d'un cahier de pratiques plastiques, d'être un moyen d'y répondre temporairement et de garder les traces de ce parcours.

Nous explorerons rapidement les principes incontournables à la didactique des arts plastiques pour exposer 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

Les enseignantes ont décidé de renommer ce nouvel objet qu'est le cahier de pratiques artistiques⁵ entrés dans la classe : 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 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).

Quatre principes encadrent la didactique des arts plastiques

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

³ Cf. page 9 dans cet article, extrait du verbatim : Nathalie.

⁴ Programmes maternelle et documents concernant le parcours d'éducation artistique et culturelle du 8 juillet 2013. Ministère de l'Éducation Nationale, (2013) : <http://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html>, consulté le 20 nov.2016.

⁵ Nous conserverons cette expression « cahier de pratiques artistiques », parce qu'elle nous semble la plus proche de l'expérimentation.

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).

La pratique plastique est à la fois régulière, sensible, poétique⁶, artistique et réflexive. 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).

La culture artistique ancrée sur des œuvres, nommées références artistiques⁷ 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).

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 orale⁸ est un territoire commun avec les disciplines littéraires et souvent cette verbalisation peut arborer des formes poétiques ou plastiques. 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 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 » nous dit Gaillot (1997 : 168-172).

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.

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 (médiants, 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.

⁶ La définition est celle donnée par Souriau et 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).

⁷ Les références artistiques sont puisées dans tous les domaines des arts, elles sont donc des œuvres.

⁸ 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.

L'intérêt pour les élèves d'accéder aux œuvres 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.

Didactique *Versus* Verbalisation

Lors de recherche sur la production artistique et notamment dans cette expérience du cahier de pratiques artistiques, on constate que la réflexion sur démarche de création et mise en œuvre, au cœur même de la 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*.

Apparaît alors l'enjeu d'une verbalisation offrant une éducation à l'art, une éducation à l'art, citoyenne et éclairée qui mise sur l'investissement dans un enseignement et tient compte d'une appropriation des œuvres dans une pratique artistique prégnante. Une éducation à l'art où l'expérience expliquée et parlée de l'œuvre est fondamentale, est lieu d'apprentissage (Dewey, 1938-2005). Cette pratique 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.

Le dessin : une question d'aujourd'hui

Le dessin dans l'art

L'histoire du dessin a des origines aussi floues et anciennes que les premières peintures rupestres de la Préhistoire. Puis il connaît un essor avec la reconsidération de la perspective dès le XIV^{ème} siècle en posant également le statut de la couleur. Picasso au XX^{ème} siècle se laisse filmer par Drouot derrière une plaque de verre pour montrer comment il procède pour dessiner. Le dessin est au départ et avant tout un outil de l'artiste. Il l'aide à améliorer son idée et à présenter des pistes sous formes de croquis, de schéma, de projets, d'études pour chercher l'excellence de la forme. Il est aussi instrument d'observation de son environnement et c'est Delacroix qui dans ses carnets de voyage donnera une image sociologique du nord de l'Afrique : couleurs pures et chatoyantes au soleil, vêtements, vie quotidienne, gestes et habitudes de métier, traces d'un artisanat très riches par le développement d'objets...

Le dessin est une technique et un art consistant à représenter visuellement, en deux dimensions, personnages, paysages, objets ou idées, par des formes et des contours, en excluant a priori la couleur. Dans les œuvres dessinées de Quentin-Latour, Rosalba Carriera

ou encore de Boudin, on constate que les procédés utilisés flirtent avec la peinture : aquarelle, trois crayons, pastels et plus tard crayons pastel, cependant que Vélickovic, Sandorfi, Titus-Carmel, font du dessin l'essentiel de leur production. Nous avons croisé cette année en novembre 2016, Ganaëlle Maury, qui s'est engagée elle aussi dans cette aventure du dessin. Elle exposera dans la gare de Montpellier en pratiquant un dessin performance, qui s'installe progressivement dans le lieu et qui prend des proportions à la vitesse d'un malin virus. Chaque jour le dessin avance sur les murs. Chaque jour il est repris et complété.

Enfin, l'art contemporain n'a pas délaissé le dessin pour autant. De nombreux artistes donnent la priorité du dessin sur la couleur et tiennent à la priorité graphique. Utilisé dans de nombreuses activités, le dessin est fondamental pour expliquer comment certains objets se fabriquent : c'est le cas du dessin industriel et du design

Murakami : « Il est lui-même l'expression d'un jaillissement, propice aux entrelacs et au foisonnement. Le trait devient une herbe, un tronc ou une feuille. Le fusain ou le charbon provenant directement du bois des sites observés (haies, forêts, friches...) fait office de définition dans la représentation de fragments de nature sauvage. Le dessin est aussi une filiation directe avec les origines de la création artistique et conserve depuis quelque chose de vibratoire, de sensible, de vivant. » Extrait de l'entretien sur le site de D. Pérez, ESPE. De la Réunion.

C'est la liberté, la spontanéité et le naturel du dessin qui est privilégié dans notre expérimentation. Il offre des facilités dans l'exercice de l'enseignement des arts plastiques : maniable, nomade, non exigeant en espace, en durée.

Dessiner c'est se construire : je dessine donc je pense

L'espace figuratif a été abordé différemment au cours des civilisations qui se sont succédées jusqu'à nos jours et les plus grands artistes ont découvert des solutions parfois contradictoires, mais que leurs œuvres ont toutes légitimées. L'intérêt du dessin se situe au niveau des informations qu'il donne sur le développement de l'élève et non sur sa valeur esthétique.

L'espace figuratif c'est l'espace de la feuille de dessin, de papier, ce support, qu'on a sous la main, sur lequel celui qui dessine s'emploie à reproduire une réalité sensible en une autre réalité sensible en faisant en sorte que celle-ci ressemble à celle-là.

Comment traduire la réalité ?

Dans son ouvrage *le dessin d'enfant*, Luquet en 1927 donne une description minutieuse de l'évolution du dessin chez l'enfant. En 1972, Piaget et Inhelder reprennent cette description, tout en situant à un niveau différent. En effet ils ne décrivent plus les modes de représentation spatiale, mais les opérations intellectuelles qui permettent le passage d'un mode de figuration à un autre.

Depuis Luquet des questions sur une prétendue norme de la représentation d'une réalité ont surgi. Lorsque nous adultes, représentons, « nous ne reproduisons pas l'image de ce que nous voyons, nous recréons le schéma abstrait de ce que nous savons de la réalité. Corrélativement notre vision du monde est préformée par ce que nous savons être d'une réalité géométrique, ce que nous pensons, sur sa traduction graphique en termes mathématiques, alimentées par notre culture de l'image photographique, cinématographique, télévisuelle » (Brion-Guerry L. 1953), nous serions tentée de dire par les véhicules numériques d'aujourd'hui : Internet et autres réseaux sociaux.

Notre prétendu réalisme visuel n'est donc en fait qu'un réalisme de convention culturellement marqué. Nous ne résistons d'ailleurs pas au plaisir de citer M. C Escher, qui voyait, en jouant

avec les règles de composition perspective, en les utilisant dans une logique outrancière, arrive à créer un espace paradoxal visuellement satisfaisant selon nos normes graphiques, mais totalement irréaliste.

La verbalisation, les retours réflexifs sur les productions, les rencontres avec des œuvres étranges et singulières sont des outils inhérents à la didactique des arts plastiques qui amèneront les élèves à penser leur production, plutôt qu'à en subir les influences des modes et des modèles.

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

La place du faire devant les œuvres

Par la rencontre avec les œuvres, la pratique artistique produit une réflexion qui s'outille et qui s'enrichit. Quelle place alors réservent les enseignants à cette pratique, à la production et à son retour réflexif, autour des rencontres avec les œuvres lorsqu'ils proposent ce cahier de pratiques artistiques ?

Les enseignantes réfléchissent sur les modalités de présentation des œuvres et, plus encore, sur le choix des œuvres présentées aux élèves, desquelles découlent des situations pédagogiques et situations problèmes pour produire dans ce cahier. Ce choix se développe dans le *faire* même des élèves. L'enseignante favorise donc par des situations pédagogiques variées et des approches diversifiées (gestes, outils, supports, formats), l'appropriation de références artistiques, non plus comme des références à copier⁹, mais comme des références qui insufflent 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.

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 confrontation des œuvres et des productions des élèves nécessite des moyens langagiers affinés, précis et clairs et des dispositifs de production spécifiques face aux œuvres.

Ces situations pédagogiques faisant apparaître des pratiques artistiques variées et dans lesquelles l'enseignant croise les références artistiques de divers domaines des arts, sont les lieux où les élèves s'approprient de manière individuelle puis collective, ces mêmes références. Les rencontres favorisent les échanges de points de vue, les compréhensions de divergences et l'acceptation de l'autre. Les échanges, qui ont toujours été la source du renouvellement, peuvent s'élaborer dans des champs disciplinaires variés et, tout à la fois, se contredire et se compléter.

Le cahier est alors perméable à toutes ces rencontres. Il est le lieu de monstration pour l'élève de son propre point de vue de l'œuvre, mais aussi le lieu de développement d'une continuité

⁹ Nous faisons référence au principe souvent utilisé comme situation pédagogique appelé « à la manière de... ». Ce type de situation n'entre pas dans le cadre didactique, mais pourtant semble pérennisé, 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 des évidences : 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)

plastique que l'œuvre a suscitée, au départ de l'expérience. Ce cahier associe œuvres et productions, convertit les points de vue, laisse des traces des rencontres et offre une expérimentation avec une surprenante largesse.

Nous prenons appui sur un exemple dans les productions des élèves :

 <p>On notera les essais successifs de l'élève. (Propos rapportés par l'enseignante, au cours de verbalisations).</p>	 <p>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 verbalisations).</p>	 <p>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 verbalisations).</p>
		
<p>Mondrian, <i>L'arbre argenté</i>, 1911</p>	<p>Christian Lapie, <i>Le Pré de l'Entre-Deux</i>, 2003, Chênes traités à la créosote, dimensions variables, hauteur maximum 8m Œuvre publiée dans Colette Garraud, <i>L'Artiste contemporain</i>, Hazan, Paris, 2007</p>	<p>Penone, <i>L'arbre se souviendra du contact</i>, Alpes-Maritimes – 1968.</p>

La rencontre avec l'œuvre : modalités de présentation des œuvres par les enseignants et choix des œuvres pour expérimenter le cahier

Le choix même des œuvres par les enseignants conduit la culture artistique de la classe. Les rencontres favorisent les échanges de point de vue et les compréhensions de divergences. Le choix des œuvres, geste professionnel fondamental de la rencontre, est articulé sur le modèle de D. Bucheton (Bucheton et al., 2009). Ce geste du choix des œuvres soulève la question du sens de l'activité proposée dans la séquence d'arts plastiques, où le cahier est exploité et les étapes de production, de verbalisation, de réflexion et d'évaluation apparaissent. Les capacités de l'enseignant à permettre de donner aux élèves du sens aux œuvres relèvent de la spécificité de cet enseignement des arts à l'école et de la formation des enseignants eux-mêmes et engagent des réflexions sur les effets des pratiques artistiques sur les élèves. L'enseignant amène ainsi 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.

Finalement, les conditions de cette expérience sont formatrices pour le groupe, car elles remettent en cause la pratique professionnelle, notamment en ce qui concerne l'observation des élèves. Cette situation d'expérimentation révèle au sein du groupe l'élaboration d'une pratique pédagogique réfléchie, attentive et d'autoformation, en continuité de la mise en place du cahier.

3. Expérimentation d'un cahier de pratiques artistiques, régulateur des pratiques plastiques et des pratiques pédagogiques : un PEAC matérialisé

Nous nous attacherons à la présentation des travaux d'une seule¹⁰ 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, donnant ainsi des indicateurs dans les situations qu'elle développe.

Les conditions de l'expérimentation

Tous les jours pendant dix minutes et seulement dix minutes, les petits élèves sur un cahier, fabriqué ou manufacturé¹¹, 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 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 du travail enseignant. 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.

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

¹¹ 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.

Extrait du tableau de Nathalie qu'elle nomme : *Cahier d'artiste*

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	
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	
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	
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	

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 Fontana¹² 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.

Les données et leur traitement

Nous sommes en cours d'expérience et 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, échanges de mails au moment de la mise en place et entretiens 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.

Les photographies sont la source d'observations précises impossibles dans le cours même de la classe. Elles 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 étaient le groupe.

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

¹² C'est la 7^{ème} proposition depuis que nous avons commencé l'expérience. L'œuvre est racontée, puis montrée en fin de proposition.

collaborative (groupe de recherche-action, AGEEM 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 CP¹³) 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.

Premiers résultats

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

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'ATSEM¹⁴ 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 ! »*¹⁵.

Cette question de la pratique plastique fait souvent peur aux enseignants. Nous l'avons constaté dans notre travail de recherche en thèse¹⁶, 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 »,¹⁷ les enseignants, eux, s'y confrontent. Dans cette expérience, nous constatons qu'un petit nombre s'est lancé dans la pratique aux côtés des élèves, et il semble que certaines appréhensions et idées reçues soient tombées. L'expérience

¹³ Cours préparatoire : classe élémentaire de première année 6-7ans.

¹⁴ ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

¹⁵ Extrait de verbatim tiré de la vidéo : Nathalie / observation et analyse de pratique autour du cahier de pratiques artistiques de mai 2016.

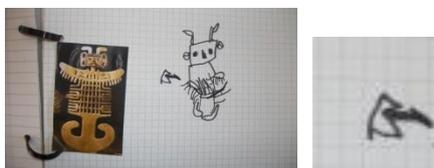
¹⁶ https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01134356/file/2014_RIVIERE_diff.pdf

¹⁷ 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.

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.

Dans un second ensemble, surgit la question des connaissances sur les œuvres entrant en jeu : 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.

Le constat dans l'élaboration des cahiers de pratiques artistiques, pour répondre à ces questions, 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. Celle-ci constatera que l'élève signe parfois ces productions d'une petite forme, typique qu'il s'est appropriée.



Les situations problèmes proposées sont dépendantes des œuvres et recouvrent des catégories : celles qui amènent l'envie de produire, celles qui donnent la démarche de travail, celles qui questionnent des notions précises : le format, la matière, la couleur, la forme, la lumière, le support, le temps ; autant de questions inscrites dans la didactique des arts plastiques, que ce petit cahier leur permet d'interroger.

Le dernier ensemble portera 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...* »¹⁸. 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.

¹⁸ Extrait de verbatim tiré de la vidéo : Huguette.

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 une intention dans ce format, mais on ne peut pas dire qu'il ne se passe rien, là »*¹⁹. Les productions s'étalent, s'installent, prennent de la place, au final prennent leur place dans le cahier²⁰. 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.

Dans cette expérimentation, une autre question plastique apparaît 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 XX^e 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'habitué 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*

¹⁹ Extrait de verbatim tiré de la vidéo : Florence.

²⁰ 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.

*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...».*²¹

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, autorisations qu'ils se donnent à métriser les techniques et capacité, 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 avons 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 ». Cette problématique de l'achèvement/inachèvement, remet en cause la pratique plastique de l'élève et lui donne l'occasion de s'en saisir dans la verbalisation pour explorer son intention. Cette problématique devient une autre variable de la production, très rarement proposée dans le champ de l'enseignement de l'art. Ce concept est traité dans les théories l'art comme constituant fondamental du processus même de création. Les élèves ne sont pas des artistes, mais ils créent et c'est dans ce sens que le processus de création et spécifiquement cette décision d'achèvement, découverte et mise en œuvre dans ce groupe, doit être interrogée en classe.

²¹ Extrait de verbatim tiré de la vidéo : Nathalie B.

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* »²². 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. Les difficultés rencontrées, les métissages possibles entre littérature et arts, les points communs et les notions communes pourraient-elles être des amorces de situations interdisciplinaires ? 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.

Bibliographie

- Collectif de dessinateurs, (2015), *Quand je dessine, je peux dépasser...*, Actes Sud Junior, Ed Rouergue, Thierry, Paris : Magnier.
- Brion-Guerry, L. (1953). *Cézanne et l'expression de l'espace*. Paris : Ed. Flammarion.
- Boussion-Leroy Alice. (2016). Dessins en transparence et niveau de développement. In: *Enfance*. Tome 3 n°1, 1950. pp. 276-287. doi : 10.3406/enfan.1950.2191
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1950_num_3_1_2191, consulté le 1er juin 2016.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Ed. PUF.
- 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.
- Cramer E., (2003). *Le dessin comme instrument d'apprentissage, de l'action au savoir*. Arts translate Education, Paris : L'Harmattan.
- D'Enfert R., Lagoutte D. (2004). *Un art pour tous, le dessin à l'école de 1800 à nos jours*, Rouen : Institut National de recherche pédagogique, Musée national de l'Education.
- 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.
- Duchesne, S., Haegel, Fl. (2004), *L'entretien collectif*. Paris : Ed. Armand Colin. Coll.128
- Eco, U. (1965-1979). *L'œuvre ouverte*. Paris : Ed. du Seuil, Collection Points essais.

²² Extrait de verbatim tiré de la vidéo : Huguette.

- 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.
- Lévi-Strauss, C. (1964-2009). *Le Cru et le cuit*, Paris : Ed. Plon.
- Machõn A., (2013). *Children's Drawings, The Genesis and Nature of Graphic Representation, A Developmental Study*. Madrid (Spain) Fibulas. Publishers. TF Artes Graficas.
- Marchadé, B. (2009). *53 œuvres qui m'ébranlèrent le monde. Une lecture intempestive de l'art du XX^e siècle*. Paris : Ed. Beaux-Arts Magazine.
- Margalejo D., Lugand S., (1997). *Carnets de dessins*. Les guides Magnard. Paris : Magnard,.
- 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.
- Nachtergael M. (2007) *Quand les œuvres racontent des histoires*, revue N° 52, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00877191>, consulté le 20 janvier 2017
- Odier E., (2007). *Se construire par les arts plastiques, on devient comme on dessine*. Lyon : Chronique sociale. Coll. Savoir Communiquer.
- Pélessier, 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.
- Pérez, D. site : <https://perezartsplastiques.com/2015/03/16/le-dessin-dans-lart/> consulté le 20 janvier 2017.
- Piroux N., (2002). *Graphismes, exercices d'initiation et de perfectionnement, Signes et Sens*. Paris : Dessain et Tolra.
- Rinaudo, J-L. (2007). *Deux modalités psychiques mobilisées par un travail collaboratif, Approche clinique de pratiques enseignantes*, dans Coordonner, Collaborer, Coopérer, Ch.6. Louvain-La-Neuve (Belgique) : Ed De Boeck Supérieur.
- 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.